



Universidade de Aveiro
Departamento de Comunicação e Arte

2013



Universidade do Porto
Faculdade de Letras

**Cassia Cordeiro
Furtado**

**Rede Social de Leitores e Escritores Juniores -
Portal Biblon**



Universidade de Aveiro
Departamento de Comunicação
e Arte

2013



Universidade do Porto
Faculdade de Letras

**Cassia Cordeiro
Furtado**

**Rede Social de Leitores e Escritores Juniores –
Portal Biblon**

**A integração social *on-line* como catalisador da leitura,
criação, expressão e partilha**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Informação e Comunicação em Plataforma Digitais, realizada sob a orientação científica da Profa. Doutora Lúcia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro e do Prof. Doutor Armando Malheiro da Silva, Professor Associado da Universidade do Porto.



dedicatória

Aos meus pais, *Tereza e Eugênio Furtado (in memoriam)*, que me deram exemplo de vida, e aos meus filhos, *Jessica e Eugênio Furtado*, grandes companheiros em Portugal, a quem minha trajetória possa ser motivo de orgulho e inspiração. À *família Furtado*, sempre presente, unida e oferecendo apoio e coragem aos desafios individuais.

o júri

presidente

Doutor Helmuth Robert Malonek

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho

Professor Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Professor Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Cândida Fernanda Antunes Ribeiro

Professor Associada com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutora Lúcia de Jesus Oliveira Loureira da Silva

Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro (orientadora)

Doutor Armando Malheiro da Silva

Professor Associado da Universidade do Porto (coorientador)

Agradecimentos

A vida é composta do somatório de presenças. Assim, agradeço todas as contribuições e incentivos para a realização dessa jornada, porém, aqui expresso minha gratidão especial à/ao:

Universidade de Aveiro, em particular ao *DECA*,
pela oportunidade de realização do Curso de Doutoramento;

Professora Doutora Lúdia Oliveira,
grande incentivadora e sempre presente com orientações,
comentários e contribuições valiosas e relevantes, o que despertou o
anseio de continuação de trabalhos em parceria com o Biblon;

Professor Doutor Armando Malheiro,
entusiasta dos bibliotecários brasileiros, sua contribuição inspira
confiança nos seus orientandos e foi um diferencial para realização
do estudo;

Universidade Federal do Maranhão e aos colegas do *Departamento
de Biblioteconomia* por outorgarem meus afastamento;

RBE de Aveiro, em especial ao *Doutor José Saro*, coordenador
interconcelhio e as professoras bibliotecárias *Filomena Carvalho* e
Sandra Lopes;

Agrupamento de Escolas de Aveiro, notadamente as assessoras
Maria Albina e *Maria Teresa Sousa* e todos os *professores*
envolvidos na pesquisa empírica

Amigos, em especial aos *amigos brasileiros residentes em Portugal*,
pelo apoio e companheirismo constante.

palavras-chave

Biblioteca escolar, rede social *on-line*, leitura, escrita, literatura infantil, Portal Biblon.

resumo

Com enquadramento nas áreas de Ciência da Informação, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, o estudo em voga visa formular propostas para o uso de rede social *on-line* de literatura infantil, em torno da biblioteca, para a educação básica, fundamentadas na teoria de comunidades de prática. O estudo de caso recaiu sobre quatro escolas, do 1º ciclo, da Educação Básica, do Agrupamento de Escolas de Aveiro-Portugal, tendo como instrumento para o experimento o Portal Biblon. A análise dos dados permite afirmar que a leitura de livros *on-line* não está incluída nas atividades habituais da comunidade escolar pesquisada e, assim, o aluno encontra-se sem referencial para inserir esta prática cultural em suas rotinas e momentos de ócio. O cenário escolar atual não estimula a confluências da prática da leitura literária e da escrita dos alunos com as redes sociais *on-line*. O estudo aponta que, em uma rede social *on-line*, o livro de literatura infantil tem o papel de interagente, agregando leitores, em interação, em torno de si e que nas redes sociais *on-line* tem-se a presença dos “mediadores sociais centrais” que propiciam reforço e sustentação das práticas de leitura, através do contágio e da influência social e são propulsores da estrutura e do dinamismo da rede. Como conclusão geral tem-se que os utilizadores do Biblon desenvolvem experiências de leituras e escritas através da interação social, por meio de práticas, rotinas, diálogos e atividades comuns construídas na rede. A interação dentro da rede influencia o uso das ferramentas e o aprendizado para manuseá-las ocorre com as práticas. Assim, os laços associativos e as reações individuais envolvendo a leitura conduzem à formação de rede social em torno dos livros e os comportamentos e as preferências dos atores motivam a leitura e a escrita. Dessa forma, o Portal Biblon configura-se como um instrumento para formação de rede social *on-line* em torno da literatura infantil.

Keywords

School library, *on-line* social networking, reading, writing, children's literature, Portal Biblon

Abstract

This research focuses on the areas of Information Science, Information and Communication Technology and Education. The study aims to formulate proposals for the use of on-line social network of children's literature, around the library, for elementary education, based on the theory of communities of practice. The case study was conducted in four elementary schools, called Agrupamento de Escolas de Aveiro-Portugal which were used as an instrument for the Portal Biblon experiment. Data analysis allows affirming that reading books on-line is not included in the usual activities of the school community therefore student has no reference to include this cultural practice into their routines and leisure time. The current school setting does not stimulate the confluences of the practice of literary reading and writing skills of students with social networks on-line. The study also shows that in a social network on-line, the book of children's literature plays the role of interagent by aggregating readers, in interaction, around itself, and that in on-line social networks are present the "central social mediators" which provide support and reinforcement of reading practices, through contagion and social influence and are boosters of the structure and dynamics of the network. The current school setting does not stimulate the convergence between the practice of literary reading and writing skills of students on social networks on-line. Portal Biblon develops reading and writing experiences through social interaction, by practices, routines, common dialogs and activities built on the network. The interaction in the network influences the use of tools and learning to handle them takes place with the practice. So the social ties and individual reactions involving reading lead to the formation of social networking around books and the behaviors and preferences of actors motivate reading and writing. Thus, Portal Biblon configures itself as a training tool for social networking on-line around children's literature. Finally, it is stated that Portal Biblon configures itself as an instrument for the formation of on-line social network around children's literature.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS.....	iii
ÍNDICE DE TABELAS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	ix
LISTA DE ANEXOS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
<i>Parte 1 - Das Bibliotecas Escolares às Redes Sociais: Estado da Arte</i>	<i>7</i>
<i>Capítulo 1 - Bibliotecas Escolares: a caminho da Biblioteca 2.0.....</i>	<i>9</i>
1.1. O percurso evolucionário até a Biblioteca 2.0.....	11
<i>1.1.1. Biblioteca 2.0.....</i>	<i>13</i>
<i>1.1.2. Serviços mais usados na Biblioteca 2.0.....</i>	<i>19</i>
1.2. Bibliotecas escolares – organismos e normas	34
<i>1.2.1. International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA.....</i>	<i>35</i>
<i>1.2.2 International Association of School Librarianship - IASL.....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.3 American Association of School Librarians - AASL.....</i>	<i>41</i>
<i>1.2.4 European Bureau of Library, Information and Documentation Associations - EBLIDA.....</i>	<i>41</i>
<i>1.2.5 European Network for School Library and Information Literacy – ENSIL</i>	<i>42</i>
1.3 Rede Nacional de Bibliotecas Escolares - Portugal.....	43
<i>Capítulo 2 - Leitura e Escrita: criação, expressão, comunicação e interação</i>	<i>59</i>
2.1. Leitura e escrita	61
2.2. Literatura infantil.....	63
2.3. Agentes da mediação da leitura e da escrita	65
<i>2.3.1. Família.....</i>	<i>65</i>
<i>2.3.2. Escola.....</i>	<i>70</i>
<i>2.3.3. Biblioteca escolar</i>	<i>74</i>
2.4. Novos leitores, novos escritores	78

2.4.1. <i>Novas gerações e a tecnologia</i>	78
2.4.2. <i>Leitura e escrita na web</i>	85
2.4.3. <i>Transliteracy</i>	91
<i>Capítulo 3 - Redes e Comunidades: o mundo é uma teia</i>	95
3.1. <i>Comunidade de prática</i>	97
3.1.1. <i>COP no ambiente educacional</i>	101
3.2. <i>Redes sociais on-line</i>	106
3.2.1. <i>Rede social on-line, Educação, Biblioteca e Literatura</i>	110
<i>Parte 2 - Estudo Empírico</i>	125
<i>Capítulo 4 - Percurso Metodológico</i>	127
4.1. <i>Problemas e objetivos</i>	129
4.2. <i>Metodologia</i>	130
4.2.1. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	132
4.3. <i>Concepção do Portal BIBLON (www.portal-biblon.com)</i>	138
<i>Capítulo 5 - Apresentação e Análise dos Dados</i>	143
5.1. <i>Observação participante</i>	145
5.2. <i>Questionários</i>	169
5.2.1. <i>Professor</i>	170
5.2.2. <i>Professor Bibliotecário</i>	201
5.2.3. <i>Encarregado de Educação</i>	217
5.3. <i>Portal BIBLON</i>	246
<i>Capítulo 6 - Conclusões e Contributos</i>	279
REFERÊNCIAS	297
ANEXOS (em CD)	

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AASL	American Association of School Librarian
ALA	American Library Association
APDSI	Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação
ASLA	Australian School Library Association
DSI	Disseminação Seletiva da Informação
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
EE	Encarregado de Educação
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
ICDL	International Children's Digital Library
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
L2	Biblioteca 2.0
LINI	Lisbon Internet and Networks Institute
MEC	Ministério de Educação e Ciência do Governo de Portugal
NEA	National Education Association
OAC	Observatório das Actividades Culturais
OPAC	Online Public Access Catalog
PB	Professor Bibliotecário
PNL	Plano Nacional de Leitura
PTE	Plano Tecnológico da Educação
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RSS	Really Simple Syndication
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão-BR
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UA	Universidade de Aveiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Inquérito Encarregado de Educação e Professor	136
Tabela 2 - Professor - Uso das ferramentas web 2.0.....	175
Tabela 3 - Professor - Escrever e partilhar conteúdo web.....	178
Tabela 4 - Professor - Potencial rede social	180
Tabela 5 - Professor - Potencial rede social para crianças	182
Tabela 6 - Professor - Inconveniente rede social crianças.....	184
Tabela 7 - Professor - Rede social uso no contexto escolar	185
Tabela 8 - Professor - Sites usados leitura <i>on-line</i>	191
Tabela 9 - Professor - Realizar leitura <i>on-line</i> e realizar leitura <i>on-line</i> com alunos	192
Tabela 10 - Professor - Realizar leitura <i>on-line</i> e uso do Biblon.....	192
Tabela 11 - Professor - Motivos e utilização do Biblon.....	195
Tabela 12 - PB - Uso ferramentas web 2.0.....	203
Tabela 13 - PB - Potencial rede social	204
Tabela 14 -PB - Potencial rede social para crianças	205
Tabela 15 - PB - Atividades de leitura e recursos utilizados	209
Tabela 16 - PB - Web 2.0 e atividades de leitura.....	210
Tabela 17 - PB - Web 2.0 e situações de uso	212
Tabela 18 - Educando - Uso da internet	220
Tabela 19 - EE - Potencial rede social crianças.....	222
Tabela 20 - EE - Inconveniente rede social crianças	223
Tabela 21 - Educando - Frequência atividades incentivo leitura	232
Tabela 22 - Educando - Registro Biblon	236
Tabela 23 - Educando - Registro Biblon e formação na escola.....	236
Tabela 24 - Educando - Registro Biblon e ano formação	237
Tabela 25 - EE - Formação e local registro Biblon do educando	238
Tabela 26 - Educando - Atividade no Biblon	240
Tabela 27 - Livros mais usados no Portal Biblon	271

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professor - TIC na formação inicial e uso do Magalhães	172
Gráfico 2 - Professor - TIC na formação específica e o uso do Magalhães	173
Gráfico 3 - Professor - Capacitação do MEC e o uso do Magalhães	173
Gráfico 4 - Professor - Motivação para uso do Magalhães	174
Gráfico 5 - Professor - Idade e escrever conteúdo web.....	176
Gráfico 6 - Professor - Idade e partilhar conteúdo web	176
Gráfico 7 - Professor - Formação específica TIC e escrever conteúdo web.....	177
Gráfico 8 - Professor - Formação específica TIC e partilhar conteúdo web	177
Gráfico 9 - Professor - Perfil rede social e idade	180
Gráfico 10 - Professor - Partilhar conteúdo e perfil rede social	181
Gráfico 11 - Professor - Idade e potencial rede social para crianças	182
Gráfico 12 - Professor - Tempo de atuação e potencial rede social para crianças	183
Gráfico 13 - Professor - Rede social incentivo à leitura e utilização Biblon.....	186
Gráfico 14 - Professor - Leitura de livros impressos e idade	188
Gráfico 15 - Professor - Leitura de livros impressos e formação	188
Gráfico 16 - Professor - Leitura de lazer <i>on-line</i> e idade	190
Gráfico 17 - Professor - Realizar leitura de lazer <i>on-line</i> e idade.....	190
Gráfico 18 - Professor - Leitura <i>on-line</i> e impressos	192
Gráfico 19 - Professor - Utilização e registro Biblon.....	194
Gráfico 20 - Professor - Biblon pontos fracos	197
Gráfico 21 - Professor - Biblon pontes fortes	199
Gráfico 22 - EE - Acesso internet e formação	218
Gráfico 23 - EE - Idade e uso internet para comunicação rede social.....	219
Gráfico 24 - Educando - Sites usados lazer	221
Gráfico 25- Educando - Sites de rede social.....	224
Gráfico 26 - EE - Rede social incentivo leitura	225
Gráfico 27 - EE rede social x educando rede social x rede social incentivo leitura	226
Gráfico 28 - EE - Leitura livros impressos.....	227
Gráfico 29 - Educando - Leitura livros impressos	228
Gráfico 30 - Educando - Leitura de livros impressos e escola	228
Gráfico 31 - EE - Leitura com educando	229
Gráfico 32 - EE leitura x educando leitura x leitura conjunta	230
Gráfico 33 - Educando - Acervo particular e empréstimo na biblioteca escolar	233
Gráfico 34 - Educando - Acervo particular e registro biblioteca municipal.....	234

Gráfico 35 - Educando - Acervo articular e participação em atividades leitura.....	234
Gráfico 36 - Educando - registro Biblon e escola.....	237
Gráfico 37 - Educando - Ano e registro Biblon.....	238
Gráfico 38 - Educando leitura impressos e registro Biblon	241
Gráfico 39 - Educando - Uso biblioteca escolar e registro Biblon	242
Gráfico 40 - EE uso rede social - Educando registro Biblon.....	242
Gráfico 41 - EE rede social incentivo leitura - Educando registro Biblon	243
Gráfico 42 - EE - Biblon ponte forte	244
Gráfico 43 - EE - Biblon ponte forte	244

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - EB1 A - Sessão 1	149
Ilustração 2 - EB1 A - Sessão 4	151
Ilustração 3 - EB1 A - Sessão 5	152
Ilustração 4 - EB1 B - Sessão 1	154
Ilustração 5 - EB1 B - Sessão 4	155
Ilustração 6 - EB1 B - Sessão 7	157
Ilustração 7 - EB1 C	159
Ilustração 8 - EB1 C - Sessão 1	160
Ilustração 9 - EB1 C - Sessão 4	161
Ilustração 10 - EB1 C - Sessão 5	162
Ilustração 11 - EB1 D - Sessão 1	163
Ilustração 12 - EB1 D - Sessão 2	164
Ilustração 13 - EB1 D - Sessão 3	165
Ilustração 14 – Biblon – Página inicial	247
Ilustração 15 – Biblon – Perfil do Utilizador	248
Ilustração 16 – Biblon – Página de Utilizadores	250
Ilustração 17 – Biblon – Página da Biblioteca	251
Ilustração 18 – Biblon – Imagens adicionadas a livros	257
Ilustração 19 – Biblon – Livros favoritos	259
Ilustração 20 – Biblon – Quem está a ler	260
Ilustração 21 – Biblon – Quem já leu	261
Ilustração 22 – Biblon – Página de grupos	264
Ilustração 23 – Biblon – Lista de amigos	266
Ilustração 24 - Rede do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”	268
Ilustração 25 – Rede egocêntrica L13	273
Ilustração 26 – Rede egocêntrica L3	274
Ilustração 27 – Rede egocêntrica L1	274
Ilustração 28 – Rede egocêntrica L8	275
Ilustração 29 – Rede egocêntrica L9	276
Ilustração 30 – Rede egocêntrica L11	277

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 - Grelha de observação
- Anexo 2 - Esquematização e questionário dos encarregados de educação
- Anexo 3 - Esquematização e questionário dos professores
- Anexo 4 - Esquematização e questionário dos professores bibliotecários
- Anexo 5 - Protocolo de colaboração
- Anexo 6 - Portal BIBLON- formação de utilizadores
- Anexo 7 - Formação de utilizador – docente
- Anexo 8 - Orientação aos educandos
- Anexo 9 - Autorização do encarregado de educação
- Anexo 10 - Marcador de página
- Anexo 11 - Formações de utilizador - alunos
- Anexo 12 - Correspondência aos professores - férias de pascoa
- Anexo 13 - Correspondência aos encarregados de educação férias de pascoa
- Anexo 14 - Estudo do meio
- Anexo 15 - Subgrupo “mediadores sociais centrais” - grau de centralidade e perfil do utilizador
- Anexo 16 - BIBLON - rede egocêntricas
- Anexo 17 - Tabela de assunto e cores

INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI apresenta-se complexa e mutante e, assim, cercada de múltiplos desafios, entre os quais, destaca-se a educação, notadamente a educação básica. A escola tem sua responsabilidade ampliada, pois compromete-se com o indivíduo como um todo e com sua aprendizagem por toda a vida, o que envolve as capacidades de reflexão, aprendizagem, comunicação e produção em um vasto campo de atuação.

A instituição continua a ser a porta central para a aprendizagem, mas o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC permite que o conhecimento apresente-se desvinculado dos contornos dos sistemas educacionais e diluído no tempo e espaço. Dessa forma, a escola torna-se o espaço a congregar o conhecimento e experiências, advindas do currículo formal e adquiridas nos ambientes informais e sociais. Considera-se então que a escola deve incorporar, nas suas práticas a experiência do aluno, a maneira espontânea e inovadora de aquisição de informação, conhecimento e de expressão e o envolvimento destes com a internet, sobretudo com os *social media*.

A web 2.0 proporcionou a proliferação de sistemas de informação e consequentemente facilitou o acesso à mesma. Hoje, a informação é abundante, efêmera, nômade e desmaterializada logo, todo o contexto a envolver a informação afeta e de modo direto e profundo as bibliotecas. Assim, presencia-se uma evolução no conceito da biblioteca, no oferecimento de serviços e, igualmente, na sua relação com o utilizador.

A atuação da biblioteca tinha como foco oferecer serviços informacionais, registrados em produtos manufaturados, a um usuário indiferente e consumidor. Com o emprego da web social, tem-se a Biblioteca 2.0 a oferecer conteúdo e serviços digitais, mas, para além deste diferencial, o ponto que caracteriza a proposta é facultar serviços personalizados e ambientes de socialização, criação e partilha do conhecimento.

A comunicação unilateral, da biblioteca com o utilizador, aprimora-se para um diálogo, pois integrante da cultura participativa, o usuário tem voz na biblioteca, ao criar valor e complementar seus recursos e serviços. E então, a biblioteca não é mais um lugar, neste tempo, a biblioteca é uma instituição de serviço presente na rotina do utilizador, no estilo 24/7, incluindo presença também em suas relações sociais. Aproximar pessoas, criar relacionamento entre utilizadores com necessidade e comportamento informacional e de leitura similar e gerar conexões entre informações e indivíduos, em ambiente de integração e partilha são tarefas para a Biblioteca 2.0.

A biblioteca escolar tem esses desafios de forma mais acentuada, pois ao trabalhar com as novas gerações sua responsabilidade é primordial e decisiva. Nesse sentido, a biblioteca deve conhecer e aproximar-se do quotidiano do aluno, notadamente o modo como estabelece suas relações na sociedade, como usa seu tempo de ócio, suas leituras e produções, para assim planejar melhores estratégias para as atividades de incentivo à literatura infantil, função que continua no rol das suas responsabilidades.

Nesse contexto de mudança e incertezas para a biblioteca, os temas; leitura/escrita, literatura infantil e *social media*, e a relação entre eles, no contexto da comunidade escolar, tornam-se imperativos e tempestivos, visto que surgem indagações que carecem de resposta, para melhor nortear os serviços da instituição.

Partindo das constatações de que a escola é um espaço comunicacional, onde sujeitos estão em constantes relações, que muitas destas relações também transitam no ciberespaço, através dos *social media* e, ademais, que a biblioteca é um núcleo dentro da escola, a abranger toda a comunidade, tem-se a questão principal a sustentar a presente investigação: o uso de rede social *on-line*, pela biblioteca escolar, contribui para o incentivo, criação e expressão em torno da literatura infantil?

A partir do quadro teórico e dos subsídios colhidos na pesquisa empírica, o estudo apresentado tem como objetivo central formular propostas para uso de rede social *on-line*, para a Educação Básica, com temática da literatura infantil em língua portuguesa, em torno da biblioteca, baseado na teoria de comunidades de prática.

Visando melhor estudo, decompõe-se a inquietação e o objetivo motriz, que são elencados com mais detalhes em capítulo posterior.

Para alcançar a finalidade indicada, fez-se emprego da abordagem metodológica de estudo de caso, com a investigação desenvolvida no Agrupamento de Escolas de Aveiro, do 1º ao 4º ano, do 1º ciclo da escolaridade básica compondo quatro escolas. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados a observação participante, inquéritos por questionário e a documentação. Contando ainda como instrumento principal, para o experimento, o Portal Biblon, com uso pela comunidade escolar no período de janeiro a 2011 a março de 2012.

A temática em questão possui enquadramento nas áreas de Ciência da Informação, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, as quais encontram-se inseridas como linhas de pesquisa do programa doutoral, ora realizado.

Apresenta-se como motivação pessoal para a seleção do tema a paixão e o interesse da pesquisadora, demonstrado desde a realização do Curso de Mestrado em Ciência da

Informação, realizado na Universidade de Brasília-Brasil, que culminou com a dissertação intitulada *A biblioteca escolar no sistema educacional da Sociedade da Informação*.

O repertório profissional, da mesma, igualmente conduz ao tema, visto a experiência adquirida por ocasião da assessoria a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão-SEEDUC - Brasil, no planeamento e na gestão da rede de biblioteca escolares em todo o estado, as Bibliotecas Farol da Educação.

Como docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, no Brasil, onde tem sob sua responsabilidade disciplinas que também envolvem leitura, formação de leitores, literatura infantil, organização e gestão de bibliotecas públicas e escolares, no Curso de Biblioteconomia.

Dessa forma, considera-se que o presente estudo trará contribuições para além do contexto de Portugal, notadamente para a realidade brasileira, a fornecer subsídios para inovar práticas dos profissionais das bibliotecas, sobretudo das bibliotecas escolares e, ainda, que a tese se constituirá de importante referencial teórico para as investigações futuras, tendo em vista que os pesquisadores poderão usufruir de resultados de uma situação diferente da sua.

Dentro das contribuições, elenca-se o convênio assinado em agosto de 2011, entre a UA e a UFMA, a fim de promover a cooperação internacional e desenvolver interesses comuns nos domínios do ensino superior, da pesquisa e de serviços. Nesse sentido, pretende-se continuar a desenvolver estudos sobre o Portal Biblon e promover o uso da plataforma nas escolas da rede pública do Estado do Maranhão-Brasil. Acentua-se que o emprego do Biblon, nas escolas, será um diferencial na inclusão digital e nas competências da literacia da comunidade escolar e forte incentivo para a utilização das tecnologias participativas na Educação, por parte dos professores do ensino básico. Para as bibliotecas da rede pública de ensino será a oportunidade de introduzir novas estratégias de incentivo à leitura e de conduzir seus utilizadores para participação em rede social *on-line* em literatura de língua portuguesa. Com a implementação de tais iniciativas, no contexto brasileiro, amplia-se o vasto campo de investigação sobre as temáticas em voga e, principalmente, sobre o uso do Portal Biblon e as consequências advindas com o emprego de rede social *on-line* nas atividades de leitura e produção.

No mundo globalizado, com novos desenhos de relacionamento humano, as línguas dominantes, além de meio de comunicação imperativo, carregam e disseminam as suas expressões e identidades culturais, o que acarreta fragilidade dos sentimentos de pertença e do sentido de se reconhecer culturalmente. Este contexto atinge crianças e jovens que usam o Português como língua materna, de modo proeminente, devido à tímida presença de

conteúdos da web na língua em questão, notadamente dirigido ao público infantil e juvenil. Nesse sentido, considera-se que a rede social *on-line*, formada em torno do Portal Biblon, tem contribuições importantes a oferecer para a comunidade da língua portuguesa, no propósito da preservação da língua, memória literária e promoção da herança cultural entre as crianças e jovens da mesma raiz linguística. O envolvimento com questões culturais, como patrimônio, tradições, literatura, além do engajamento social, proporciona às pessoas a oportunidade de aprender com o outro, compreender perspectivas e concepções díspares e, conjuntamente, promover a interculturalidade.

Neste estudo, entende-se por interculturalidade a relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas, impulsionada por serviços que oportunizem o sentimento de compreensão mútua entre indivíduos, buscando incitar a construção de identidade social e o reconhecimento das diferenças culturais, numa relação crítica e, ao mesmo tempo, solidária entre eles. Assim, considera-se que uma rede social *on-line*, com tema literário é um instrumento apropriado para trabalhar em prol da interculturalidade, com crianças e jovens da comunidade portuguesa.

A participação em redes sociais *on-line* envolve questões mais profundas para além do acesso, pois este ponto concentra-se unicamente na tecnologia. A efetiva participação demanda competências e literacias para leitura de textos multiformes, em plataformas digitais com características diversas. Requer participação em tomada de decisões, expressão de ideias e produção de informação, enfim, envolve práticas culturais e educacionais. Dessa forma, urge que as instituições educacionais direcionadas para alfabetização de crianças, trabalhem não só a leitura e a escrita, mas que, de modo simultâneo, estas possam também dominar um conjunto de literacias, incluso a *transliteracy*. Assim, formar utilizadores para participação em redes sociais *on-line*, como ator central e produtor de informação, torna-se uma das contribuições relevantes advindas da rede social construída pelo Portal Biblon.

Para finalizar a breve contextualização da problemática estudada, que compõe esta introdução, apresenta-se a estrutura desta tese, que é desenvolvida em duas partes principais, assim tem-se: o estado da arte e o estudo empírico.

O estado da arte apresenta o mapeamento da produção científica relevante publicada nos últimos anos, usada como fundamentação teórica da proposta. O estudo teórico teve como propósito promover a maturidade do trabalho de investigação, dar mais consistência à pesquisa e enriquecer conclusões e propostas. Na primeira parte, composta dos conceitos centrais, aborda-se sobre três grandes temas: Capítulo 1 - Biblioteca escolar, Capítulo 2 - Leitura e escrita e Capítulo 3 - Redes e comunidades.

O estudo empírico apresenta de forma detalhada o percurso metodológico e experimental, usado para atingir os objetivos propostos e detalhes sobre a recolha e a análise dos dados, distribuída em dois capítulos; Capítulo 4 - Percurso Metodológico e Capítulo 5 - Análise e apresentação dos dados.

No item que finaliza a tese, os resultados, limitações e propostas que dão forma à conclusão.

Parte 1

Das Bibliotecas Escolares às Redes Sociais Estado da Arte



Capítulo 1

Bibliotecas Escolares: a caminho da Biblioteca 2.0

*“Bad libraries build collections.
Good libraries build services.
Great libraries build communities”*

R. David Lankes

Este primeiro capítulo, Biblioteca Escolar: a caminho da Biblioteca 2.0¹, versa sobre a evolução das bibliotecas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, os principais organismos e normas internacionais que regem os princípios e diretrizes para as bibliotecas que atuam no sistema escolar e finaliza com abordagem sobre as Redes de Bibliotecas Escolares de Portugal. No âmbito desta investigação, tornou-se fundamental identificar na literatura científica os novos conceitos, paradigmas e serviços da L2; observar se os organismos internacionais relacionados à temática em voga estão atentos às mudanças evolucionárias decorrentes da imersão nas tecnologias no ambiente das bibliotecas escolares e contextualizar a realidade das mesmas em Portugal.

1.1. O percurso evolucionário até a Biblioteca 2.0

De forma abreviada, torna-se conveniente traçar o percurso histórico das bibliotecas com vistas a contextualizar teoricamente a Biblioteca 2.0.

As bibliotecas são instituições que datam da Antiguidade e surgiram com o objetivo de armazenar e preservar o conhecimento registrado. A biblioteca de maior destaque foi a de Alexandria, onde já se podia perceber uma inclinação às técnicas de organização do acervo, com arranjo por ordem alfabética.

Na Idade Média, as bibliotecas tiveram a intervenção da censura e as poucas que sobreviveram ficavam nos mosteiros e conventos, onde se pregava o culto e a preservação do livro, com restrições severas ao acesso. Na Idade Moderna nascem conceitos sobre o papel da biblioteca como local de estudo e ambiente propício ao desenvolvimento de atividades intelectuais, devido ao surgimento das universidades europeias, como de Sorbonne, Oxford, Montpellier e Bolonha.

Somente a partir do século XVII é que a biblioteca passa por grande transformação, com os livros de uso público e sua funcionalidade ligada à atividade intelectual e especializada em ramos do conhecimento.

O reconhecimento e apoio às bibliotecas escolares só aconteceu no século XIX, quando alguns estados americanos destinaram recursos para compra de coleções de livros, porém seu

¹ Este capítulo é produto da Disciplina Seminário de Investigação II – Modulo I, do Programa Doutoral, que teve como resultado o evento *Summer Doctoral Consortium*, realizado no mês de junho de 2010, em Arouca/Portugal. Com objetivo de inserir as considerações e sugestões do júri, o capítulo apresenta-se com reformulações e atualizações.

armazenamento consistia, muitas vezes, nas salas de aula, em virtude da falta de instalações e pessoal para trabalhar num ambiente específico.

No final do século, o movimento pela biblioteca pública já havia avançado e em 1876, um grupo, liderado por Mervil Dewey, fundou a American Library Association – ALA. Em 1915, a ALA realiza a primeira sessão destinada à biblioteca escolar e anos depois, a National Education Association – NEA adota padrões para organização e equipamentos para bibliotecas de escolas secundárias, que estabeleciam a inclusão de recursos audiovisuais na coleção e a presença de um profissional treinado para a função. Porém, a ALA só aceitou essa determinação em 1920 (WIKIPEDIA, 2010).

Em 1945, dá-se um importante passo na história das bibliotecas escolares com a publicação, pela ALA, do *School Libraries for Today and Tomorrow*, com alguns princípios consistentes até hoje, como “the school library is an essential element in the school program” e “the distinctive purpose of the school library is that of helping children and young people to develop abilities and habits using books and libraries in attaining their goals of living” (Roscello, 2004, p. 7).

A década de 60, do século XX, é considerada como um dos períodos de maior desenvolvimento da biblioteca escolar nos Estados Unidos, que passa a ter sua importância assegurada no sistema educacional, sendo considerada como um apoio à escola, porém seu acervo limitava-se aos temas das disciplinas e currículo.

Nos anos 70, do mesmo século, é verificada a necessidade de maior participação da biblioteca no processo pedagógico e no planeamento curricular da escola. Em 1975, a American Association of School Librarians – AASL lança novos padrões *Media programs: district and school* e segundo Campello (2003, p. 30)

Havia, na época, entendimento de que as mudanças, especialmente aquelas relacionadas à tecnologia da informação, iriam influenciar fortemente o trabalho do bibliotecário. Tornavam-se frequentes os questionamentos a respeito da função do bibliotecário e da biblioteca nesse ambiente mutante e com novas perspectivas para a educação.

Com a Sociedade da Informação e do Conhecimento, tornou-se mais evidente o elo das bibliotecas com a educação, notadamente a biblioteca escolar que, inserida no sistema educacional, é a primeira biblioteca que a criança passa a ter contato mais estreito, e esse relacionamento será decisivo para o estudante como pesquisador e aprendiz.

1.1.1. Biblioteca 2.0

Desde a primeira definição de Sociedade da Informação, cunhada por Tadao Umesamo, em 1963, no Japão (Kanczak, 2006), que a humanidade passa por transformações que afetam todos, de forma radical. O avanço tecnológico, em especial nas áreas de telecomunicações e da informática, é um dos fenômenos que marca a sociedade atual e sendo esse fenômeno cumulativo e irreversível, a cada dia a humanidade se depara com mais uma “novidade”. Assim, o contexto contemporâneo caracteriza-se por ser marcado por um processo de transição paradigmática, ao nível social, cultural, econômico e político.

É um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade (B. Santos, 2002, p. 239).

A educação, portanto, não pode ficar à margem e ser omissa ao “novo tipo de sociedade em que já não se aplicam os limites de aquisição de conhecimentos estruturados no tempo e no espaço” (Binde, 2005, p. 93). Apontada como o insumo da Sociedade da Informação e do Conhecimento, a educação tem sua abordagem ampliada, passando a se ocupar da formação integral do indivíduo.

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar o papel das instituições que atuam no campo educacional e a capacidade de elas responderem aos novos desafios tornou-se um tema relevante e recorrente.

O Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI designa que

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors et al., 1999, p. 90).

A introdução das TIC na vida moderna coloca em questão o sistema educacional atual que é fruto da revolução industrial e conceitos tradicionais, como ensino, sala de aula, biblioteca, leitura e outros. Ensinar não é mais transmitir conhecimentos, o professor perde o

monopólio do saber, a adoção de um único livro-texto não é mais aceitável, por inibir o pensamento crítico do aluno que, agora, abandona sua posição passiva de aprendiz.

Atualmente, é possível obter e usar informação, em qualquer lugar e a qualquer hora, o que significa que a educação se libertou das restrições de tempo e lugar. O homem passa a contar com uma diversidade de espaços educacionais, por consequência uma parte significativa das informações que o educando recebe tem origem fora do ambiente escolar no processo de aprendizagem informal.

En este contexto, la escuela se enfrenta a la necesidad de revisar el “viejo” concepto de alfabetización y al reto de identificar las “nuevas” alfabetizaciones necesarias, entendiendo este concepto en su acepción más amplia, referida a la adquisición de los saberes y las competencias necesarios para convertirse en miembro o usuario de una cultura (Mominó, 2008, p. 24)

A partir de agora, a escola tem como uma das suas funções principais trabalhar a literacia de seus alunos, que entende-se como a capacidade de identificar a necessidade da informação, aquisição, avaliação, atualização e utilização em benefício próprio e da sociedade.

Nesse universo informacional, a sala de aula ultrapassa os muros da escola e constrói elos entre os saberes escolares e a realidade. A escola com vistas a se integrar ao mundo deve estabelecer associações entre os temas curriculares, teoria e prática, conhecimento retificado e construído, livro-texto e informações advindas de fontes distintas e de formas diversificadas, enfim, aliar o processo ensino-aprendizagem ao contexto local e global. Com a sociedade em rede, a comunidade escolar tem a oportunidade de eliminar barreiras físicas, sociais e culturais. A relação entre pessoas, compartilhando interesses e informações, possibilita que a interação social seja transformada num processo de aprendizagem. A criação de comunidades de aprendizagem, envolvendo escolas, professores e alunos, oferece a partilha de interesses, temas, experiências, além de motivação para superação de obstáculos e dificuldade no processo educacional.

O novo modelo de educação substitui a aprendizagem uniforme e homogênea pela aprendizagem centrada na individualidade de cada estudante, num contexto coletivo e cooperativo, onde educadores e educandos constroem o conhecimento. Dessa forma, os profissionais da educação passam a ter o papel de consultor da aprendizagem, no sentido de abrir caminhos ao conhecimento, visando preparar o educando para o confronto com novos problemas e mudanças quotidianas, exercitar a ousadia da curiosidade e incentivar o espírito criativo e crítico das crianças e jovens (Tedesco, 2006). No trabalho conjunto de construção

do conhecimento, educadores e alunos têm papéis essenciais, as crianças e jovens estão na vanguarda na utilização das tecnologias e podem contribuir para inserção destas na vida escolar e social e os educadores possuem experiência e conhecimento acumulado que são relevantes para o aprendizado dos mais novos.

Devido às mudanças na sociedade, não só a escola, mas também, as demais instituições que compõem o sistema educacional, trabalham agora em um novo cenário e passam a enfrentar novos paradigmas e responsabilidades. Na complexa Sociedade da Informação e do Conhecimento, considera-se que o fator mais marcante a afetar a escola e a biblioteca foi a explosão da informação, caracterizada pelo aumento da quantidade, diversidade, vida útil cada vez menor, desvinculação da informação do suporte físico e o seu modo nômade. A velocidade da evolução das TIC tem causado forte impacto da sociedade, diante da quantidade de informações disponibilizadas e da necessidade constante de atualização, por parte dos indivíduos e também das instituições.

A biblioteca, que tem como matéria-prima a informação, encontra-se também em transição, no processo de revisão de modelos até então vigentes, que envolve desde sua terminologia e conceitos, até a gestão e organização da informação. Considera-se que o maior conflito reside na necessidade de a biblioteca encarar o desafio de abandonar o paradigma patrimonial e custodial, que lhe acompanha desde sua origem, para o paradigma informacional, onde o objeto das bibliotecas passa a ser a informação. Além do que, esse fato acarreta outra mudança no contexto bibliotecário;

O olhar descentrou-se: saiu do serviço ou do sistema, para quem o utilizador era um destinatário passivo que deveria ser satisfeito à medida das possibilidades da entidade mediadora (a mediação é um ponto central dentro do processo de transição do paradigma custodial, patrimonialista, historicista e tecnicista para o emergente paradigma pós-custodial, informacional e científico), e tem vindo a centrar-se nas necessidades, estratégias de busca e meandros do uso (Silva, 2010, p. 18).

Com tantas mudanças atingindo as instituições, é indispensável rever o papel das bibliotecas na sociedade contemporânea, reavaliar seus produtos e serviços e sua relação com o usuário da informação, para que as mesmas não sejam sucumbidas pelas TIC e tornem-se obsoletas. Bindé (2005, p. 111) no texto *O Futuro das Bibliotecas* estabelece que “as bibliotecas poderão vir a ser intervenientes cruciais do desenvolvimento, com vistas a reduzir a forte polarização do nosso mundo no que respeita ao acesso a bens culturais e à informação”. Para tanto, as mudanças devem ser vistas como uma oportunidade de redefinição do conceito de biblioteca, otimização e criação de uma nova geração de serviços e

produtos, para fins de conquista de novos usuários, visibilidade e espaço na educação e na sociedade.

Ultimamente tem-se percebido uma crescente evolução na introdução das tecnologias no ambiente das bibliotecas, notadamente o uso da informática para automatizar os serviços técnicos, ou seja, tratamento, organização e recuperação do acervo bibliográfico. Porém, o uso limitado de tais recursos não contribuirá para tirar a biblioteca do estágio tecnológico básico em que se encontra, principalmente em alguns países em desenvolvimento. Portanto, a biblioteca deve explorar com eficiência o seu papel, como sistema de informação na sociedade. Deve, sobretudo, trabalhar no contexto múltiplo e diversificado das TIC, especialmente com a web 2.0, oportunizando e facilitando o acesso a uma infinidade de informações e bens culturais para os seus usuários.

A International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA (2002) declara que as bibliotecas e os demais serviços de informação devem ser os portais de entrada ao conteúdo da internet e, ainda, que devem fornecer “mecanismos para superar os obstáculos criados pelas diferenças de recursos, tecnologia e formação” (IFLA, 2002, p. 4).

Merlo Veja (2007, p. 64) classifica a relação das bibliotecas com as tecnologias como uma questão de atitude, que pode ser expressa de três formas diferentes: bibliotecas passivas, bibliotecas ativas e as bibliotecas interativas. O que se entende como: as bibliotecas passivas usam somente as tecnologias de informática, nas bibliotecas ativas, a internet já se faz presente, na categoria de canal unilateral de transmissão de informação e, finalmente, a web social é utilizada nas bibliotecas interativas, na construção de conteúdos colaborativos.

A relação biblioteca e utilizador sempre despertou interesse para os profissionais da área, porém, esteve mais presente nas discussões a partir de 2005, quando, no Blog LibraryCrunch2, Michel Casey cunhou o termo Library 2.0. Neste estudo, usa-se a abreviatura L2, comumente empregada na literatura norte americana em substituição a Biblioteca 2.0.

Segundo Casey e Savastinuk (2007), tal serviço representa uma inovação nos já tradicionais, estáticos e assíncronos serviços da biblioteca, com a aplicação dos princípios e ferramentas da web 2.0.

O termo web 2.0 foi cunhado, em 2004, por Tim O'Reilly proporcionando nova concepção da Internet, com mudança no papel do utilizador. Davis (2005) declara que “web

² <http://librarycrunch.com/>

2.0 is an attitude not a technology”, ou seja, o relevante é permitir, incentivar e aproveitar a participação de todos que usam o produto para melhorar a qualidade do serviço.

Merece destacar que durante o *V Foro Internacional de Contenidos Digitales*, realizado em Madrid, em novembro de 2011, Tim O’Reilly afirmou que apesar do êxito e do entusiasmo criado em torno do conceito web 2.0, a ideia está obsoleta. O conceito era uma expressão apropriada para promover a ideia da web, do “ponto com”, agora tem-se uma nova realidade tecnológica, tempo de mobilidade e de computação em nuvem (O’Reilly, 2011).

A literatura científica sobre L2 destaca como fontes relevantes, os trabalhos de Michael Casey, publicados no seu novo blog *Michael e Casey*³, de Michael Stephens, no blog *Tame The Web; Libraries, Technology and People*⁴, e da ALA TechSource⁵. Torna-se interessante ressaltar que, assim como a origem, os debates em torno do novo conceito ocorrem, em grande parte, de contribuições advindas de blogs relacionados à Biblioteconomia e Ciência da Informação, o que ratifica o próprio termo, na construção coletiva de conhecimento.

Os trabalhos pioneiros com L2 surgiram no contexto das bibliotecas públicas, na América do Norte, e posteriormente foi adotado pelo universo acadêmico. Entretanto, com relação à história das bibliotecas, o termo é considerado novo, razão por que tem merecido estudo por parte de pesquisadores da área, para estabelecer conceitos e serviços a serem oferecidos.

Com relação à definição de L2, Casey e Savastinuk (2007, p. 5) alertam que esta deve incluir um modelo em mudança constante e intencional e serviços melhorados e orientados para o utilizador, a fim de atingir o usuário em potencial. Assim, Stephens e Collins (2007) definem como princípio da L2 quebrar barreiras, num processo “evolucionário, não revolucionário”, decorrente das mudanças sociais, uma razão para a biblioteca ser cada vez mais relevante na sociedade contemporânea.

Miller (2005) faz uso de fórmula interessante e objetiva para definir a biblioteca 2.0: “web 2.0 + biblioteca = biblioteca 2.0”. Mas, apesar do uso da tecnologia da web 2.0, a L2 é considerada também como resultado do conjunto de atitudes, ferramentas e conteúdo social (Margaix Arnal, 2008, p. 110).

As características de uma L2 passam por elementos essenciais, que segundo Maness (2006), são: centrada no utilizador, proporciona experiência multimídia, socialmente rica e comunitariamente inovadora.

³ <http://www.michaelcasey.com/>

⁴ <http://tametheweb.com/>

⁵ <http://www.alatechsource.org/>

Percebe-se que o centro da L2 é o utilizador, mas com base em serviços como estudo do usuário e da comunidade, a biblioteca sempre procurou ouvir e atender às necessidades informacionais destes. Considera-se que, até então, a biblioteca somente trabalhava num sentido unilateral, ou seja, da biblioteca para o usuário. O que se aponta como original é que, agora, o usuário é chamado a participar e não só receber. Nesse modelo, o utilizador é visível e o papel informacional da biblioteca não se reduz unicamente em colocar as informações que estão constituindo seu acervo patrimonial à disposição do utilizador, mas sim, que todos participem na construção dos conteúdos que irão usar.

Considera-se que a L2 reforça os objetivos das bibliotecas ao agregar personalização de serviços e interatividade, uma vez que a tecnologia traz contribuições e soluções que favorecem e alargam as atividades, serviços e o papel da biblioteca na sociedade atual.

Cohen, da University of Albany, publicou o *Librarian's 2.0 Manifesto*, onde acentua “that libraries need to respond positively to these changes to provide resources and services that users need and want” (2007, p. 48).

A L2 proporciona que os serviços da biblioteca possam ser redesenhados, pois ao possibilitar extensão de seu alcance, oferece à comunidade “servicios 24/7; referencia virtual, mensajería instantánea...; acceso remoto a la información, en cualquier lugar y en cualquier tiempo; integración social” (Seoane García, 2009b, p. 404). Na sociedade contemporânea, os utilizadores têm urgência no acesso e uso da informação. Dessa forma, não se contentam somente com serviços face a face e no ambiente físico da biblioteca. Aponta-se, como ponto determinante na L2, a onipresença da biblioteca na vida do seu usuário, por oferecer serviços vinte e quatro horas por dia, os sete dias da semana e em qualquer lugar, estabelecendo, assim, elo com o usuário e com atitudes proativas ao oferecer informação e atualização permanente.

Casey e Savastinuk (2007) enfatizam que qualquer serviço, físico ou virtual, que atinja os utilizadores com sucesso, que faça uso da contribuição deste e que seja avaliado frequentemente, mesmo que o serviço seja antigo, pode ser L2. De modo igual, ser novo, não é sinônimo de L2.

Para implantação de serviços, na concepção de web 2.0, deve-se ter como guia as perguntas clássicas da etapa de planeamento: por quê, o quê, quem, como e quando (Margaix Arnal, 2008). Ainda nesta fase, Murley (2008) alerta que deve ser resultado de avaliação de serviços, à luz da missão e das necessidades dos utilizadores.

Considera-se que a implantação de serviços com uso de ferramentas da web 2.0, deve decorrer de uma análise crítica das políticas e práticas da biblioteca, com base em estudo da

comunidade e do usuário e exige integração com o planeamento estratégico, envolvimento de todo o pessoal da biblioteca e uma postura realista das possibilidades, sem se deixar dominar pela euforia, incerteza e medos que sempre um novo paradigma ocasiona.

1.1.2. Serviços mais usados na Biblioteca 2.0

A L2 busca nas ferramentas de seleção, organização, publicação, difusão e comunicação da web 2.0 o oferecimento de serviços, com princípios interativos, que oportunizam a criação de conteúdos, em especial com a função educacional e lúdica. A seguir, apontam-se alguns dos serviços mais usados nas L2, segundo a literatura científica.

1.1.2.1. Blogs

O termo weblog ou blog foi cunhado em 1997, por Jorn Barger com referência a um sítio *on-line*, gratuito, que possibilita fazer anotações, transcrever, comentar e incluir uma variedade de documentos multimédia (Anderson, 2007). Contém atualização periódica, compila em ordem cronológica os documentos adicionados, daí ser conhecido como “diário virtual”. Aceita interatividade através de comentários do utilizador e ligações com outros blogs de temáticas afins, e ainda, permite subscrição pelo RSS - Really Simple Syndication e categorização de conteúdo.

Devido à fácil utilização, tanto na criação quanto na manutenção, os blogs tiveram grande aceitação e evolução qualitativa e quantitativa, tornando-se uma ferramenta muito utilizada na web 2.0. A blogosfera, “conjunto interactivo de personas que de forma totalmente libre comunican sus ideas a través del formato blog” mente libre comunican sus ideas a través del formato blog” (Seoane García, 2007, p. 27) é um fenómeno na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Com o surgimento de redes temáticas, os blogs podem ter diversas classificações, Rodríguez Palchevich (2008) analisa como: “institucionales; temáticos; de debate; informativos; educativos (los edublogs); personales; grupales; de fotos (flogs o fotologs); de vídeos (los vlogs o videoblogs) e de sonidos (los podcasts)”. Ao se destacar a proliferação dos edublogs, convém acrescentar que alguns nascem de iniciativa do corpo docente, ligados à determinada disciplina, grupo de alunos, escolas entre outros, tendo utilização desde a educação básica até ao universo académico.

Os sistemas de informação também têm feito uso dessa ferramenta para comunicação e integração dos serviços bibliotecários e os autores elencam um vasto campo para uso dos blogs nas bibliotecas e a cada dia novas aplicações são introduzidas. Blog de notícias, temáticos, de referência, de formação de utilizadores, de clubes e/ ou recomendações de leitura, para formar comunidades, de uso interno e para fins de marketing são algumas das sugestões de Farkas (2007).

No contexto de Portugal, a dissertação de Luiza Alvim, defendida em julho de 2011, sobre as tecnologias web 2.0 nas bibliotecas públicas e académicas portuguesas, conclui, com relação ao uso dos blogs, que

Há um crescimento lento no nascimento e manutenção de blogues nestas instituições (o crescimento exponencial aconteceu a partir de 2007 com as bibliotecas escolares), e os que estão a ser editados demonstram pouca interação com os utilizadores e destes para com a instituição, demonstrando que são boas ferramentas de informação sobre os serviços da biblioteca, divulgação de actividades, marketing e promoção de serviços e actualização e congregação de conteúdos... As bibliotecas têm blogues, com muitos posts, mas não existem comentários para eles (Alvim, 2011b, p. 116).

Para exemplificar o uso do blog nas bibliotecas, têm-se as bibliotecas escolares portuguesas, com o blog da Rede de Bibliotecas Escolares - RBE⁶, que possui ligações com blogs de escolas e de bibliotecas escolares e apresenta uma “lista de difusão” criada para fomentar a troca de informações entre os profissionais.

Como estratégia para aproximação do utilizador e caminho para a L2, as bibliotecas devem recorrer ao uso dos blogs, ação sugerida por autores como Casey e Savastinuk (2007) e Maness (2006). Entretanto, chama-se atenção que a L2 não se resume somente à existência de diário virtual para divulgação de informações e notícias.

1.1.2.2. Wikis

Wikis, segundo Michael Stephens (2006a, p. 52), foi “created by Oregon-based computer programmer Ward Cunningham in 1994 and named after the shuttle at the Honolulu Airport in Hawaii, the *wiki* offers librarians the chance to build Web resources without knowledge of HTML or access to the server”.

Assim sendo, os *wikis* são websites com característica de edição colaborativa, onde o conteúdo pode ser publicado, alterado ou mesmo mudado, de modo fácil e rápido. Para tanto,

⁶ <http://rbe.blogspot.com/>

é necessário que o usuário/autor tenha registro prévio. Suas entradas trazem histórico das alterações, permitindo consulta e até mesmo desfazer modificações de outros utilizadores. Dessa maneira é considerada uma ferramenta democrática, já que o produto final é resultado de consenso da comunidade (Farkas, 2007).

Nos sistemas de informação e bibliotecas, os *wikis* ainda estão aquém da popularidade dos blogs, porém com elevado potencial de uso, como ferramenta profissional e também como recurso para o usuário. Para Margaix-Arnal (2008, p. 18) o uso dos *wikis* pelas bibliotecas tem apoio em quatro eixos: uso interno, elaboração de guias de recursos, elaboração de manuais e guia de informação local. Bejune (2007) considera o uso dos *wikis* como recursos para atividades cooperativas nas bibliotecas e classifica o uso em quatro categorias: colaboração entre bibliotecas, colaboração entre o pessoal da biblioteca, colaboração entre o pessoal da biblioteca e patrocinadores e colaboração entre patrocinadores. O referido autor também criou o LibraryWikis⁷, um *wiki* sobre *wikis* usados em bibliotecas, com objetivo de trocas de experiência.

1.1.2.3. Sindicalização de conteúdo

A sindicalização de conteúdo consiste em redirecionar a informação a critério do utilizador. Trata-se de uma ferramenta determinante na web 2.0, para usuários e profissionais da informação, que permite difundir e consumir informação de modo ágil e personalizado.

A tecnologia de sindicalização de conteúdo permite a criação de um canal ou *feed* que reúne as notícias e atualizações dos sites preferidos, oportunizando assim o utilizador de controlar o conteúdo da página, com seus assuntos e pesquisas consideradas relevantes. Atualmente os mais conhecidos são Really Simple Syndication-RSS, Atom, Resource Description Framework-RDF, Outline Processor Markup Language-OPML, entretanto, o predomínio é do RSS, criado por iniciativa da empresa Userland, em 1999. A versão atualizada, de 2002, é conhecida como RSS 2.0.

A sindicalização permite que os sistemas de informação mantenham-se em atualização permanente, na área específica, haja vista que já é muito usado por periódicos científicos e bases de dados e também com relação à atualização de âmbito geral, através das agências de notícias diárias. Na relação biblioteca e usuários, funciona como canal de divulgação da biblioteca, desde notícias sobre eventos à informação sobre atualização no acervo.

⁷ <http://librarywikis.pbworks.com/>

Similar a las antiguas DSI las bibliotecas, pero ahora ese proceso de selección y envío bajo demanda se realiza de manera automática permitiéndonos además la reutilización de la información y su distribución por diferentes interfaces (pantalla de ordenador, teléfono móvil, videoconsola,...). (Seoane García, 2009b, p. 405)

A Disseminação Seletiva de Informação (DSI) ou *Selective Dissemination of Information (SDI)* é um serviço de referência, muito usado nos sistemas de informação especializados, que tem por finalidade reunir a literatura corrente científica e disseminá-la para usuários, com base no perfil profissional.

Considera-se que a sindicalização de conteúdo é uma tecnologia emergente no âmbito dos sistemas de informação, notadamente no serviço de referência, pois o uso da ferramenta RSS impõe qualidade e velocidade na disseminação da informação, ao possibilitar que a biblioteca forneça informação atualizada, específica e personalizada, conforme as reais necessidades dos seus usuários, pois, na sociedade atual, os indivíduos têm essa expectativa com relação às instituições que trabalham no contexto informacional. A biblioteca, ao torna-se um provedor de conteúdo sindicado, demonstra uma atitude proativa, por conduzir e direcionar a informação ao usuário, antecipando-se às suas necessidades. “With RSS, you can efficiently manage what your existing or potential users are thinking, doing, saying as a way to stay in touch with them.... You, the librarian, may just surprise them yet!” (Chew, 2008, p. 51).

Em Portugal, percebe-se que a sindicalização de conteúdo é uma prática de grande uso pelas bibliotecas. Cita-se, como exemplo, a Biblioteca do Instituto Camões⁸ que usa a tecnologia RSS para divulgar notícias, artigos e eventos.

1.1.2.4. Marcadores sociais

O *social bookmarking* oferece a possibilidade de etiquetar, organizar e compartilhar links relevantes. Esse marcador representa uma evolução da tecnologia, ao permitir que o usuário acesse aos sites que considera relevante, a partir do acesso à internet, independente do terminal utilizado, o que significa onipresença e liberdade no acesso da web.

Os marcadores sociais permitem acréscimo de etiquetas (*tag*) e comentários para descrever o conteúdo dos sites, recolhe as opiniões de todos os participantes, dando, assim, maior destaque para o conteúdo mais popular. Sua arquitetura é concebida com o princípio da

⁸ <http://www.instituto-camoes.pt/>

coletividade por estabelecer relações entre os utilizadores com interesses similares e, a partir de então, recomendar os elos entre os usuários e objetos digitais.

Atualmente, o marcador social mais usado é o Delicious⁹, desenvolvido por Joshua Schachter, com funcionamento desde final de 2003. Segundo Margaix-Arnal (2008, p. 22) é uma ferramenta com

La posibilidad de crear URLs amigables fáciles de construir y de entender, que facilitan el acceso a los contenidos seleccionados.

La existencia de canales RSS personalizados que permiten suscribirse a las novedades de un determinado interés: enlaces de un usuario, etiquetados con un término en concreto, etc.

Herramientas para la presentación del contenido de la cuenta de Delicious en cualquier página web (*tagroll* y *linkroll*), una herramienta muy importante para reutilizar la información.

Um exemplo de boa prática neste domínio é o da Biblioteca Municipal de Simões de Almeida (tio)¹⁰ em Figueiró dos Vinhos, Portugal, que a partir de 2009, passou a adotar Delicious para organizar e partilhar os recursos selecionados na internet. O acesso aos favoritos da biblioteca está disponível a partir da “nuvem de *tags*” na parte lateral do menu de navegação do seu site. Cria, assim, uma nova dinâmica de interação com o conteúdo a partir do contributo dos utilizadores, dado que a “nuvem de *tags*” reflete o que os utilizadores valorizam.

1.1.2.5. Catalogação social

A catalogação social deriva da tradução da expressão em inglês “*social cataloguing*”, para um conceito cuja construção é ainda muito incipiente, segundo ponto de vista de Leitão (2010, p. 443). Entretanto, considera-se a catalogação social como um modo inovador de organização, colaboração e interação do conhecimento que, com o uso das ferramentas da web social, possibilita, ao utilizador, emitir seu parecer (palavra-chave ou *tag*, comentários, pontuações...) sobre um objeto digital. No contexto da web 2.0, Vander Wal (2005) cunhou o termo *folksonomia* e o conceitua como

The result of personal free tagging of information and objects (anything with a URL) for one's own retrieval (sic). The tagging is done in a social environment (shared and open to

⁹ <http://delicious.com/>

¹⁰ <http://www.bmfigueirodosvinhos.com.pt/>

others). The act of tagging is done by the person consuming the information (Vander Wal, 2005).

O princípio básico dos sites que usam a catalogação social parte da adesão de sócios, através da criação do perfil do utilizador e de registro dos objetos “favoritos”, como livros, Cd, DVD e outros. Os usuários descrevem o objeto com a elaboração das etiquetas, comentários e opiniões. Esse é o ponto de partida para o elo entre os usuários e também entre os documentos, por possibilitar relações diversas, com grupos de interesses afins, assim como também novas pesquisas, novas *tags*.

Recorre-se novamente a Vander Wal (2005), para destacar que a *folksonomy* mesmo sendo criada num ambiente partilhado e aberto, não é considerada colaborativa e não é uma forma de categorização, em razão de estar à margem de um sistema de classificação formal. O valor de uma *folksonomia* é derivado de pessoas que utilizam o seu próprio vocabulário, a fim de acrescentar significado explícito para a informação ou para o objeto que é consumido, seja como usuário ou mesmo como produtor.

Os sites de catalogação social oferecem recursos para os sistemas da informação, notadamente para os catálogos de bibliotecas, que utilizam a terminologia técnica para descrição do conteúdo dos documentos os quais nem sempre possuem significado para o usuário, o que pode tornar-se um obstáculo para o acesso à informação. Nesse sentido, Spiteri (2009) acentua que:

We can examine how end-users use, create, and interact with catalogue records.

We can examine fully interactive, user-generated and moderated catalogues that encourage members to use the catalogues to not only inventory holdings, but to also exchange ideas, interests pertaining to items they have read, watched, or listened to.

O *LibraryThing*¹¹, criado em 2005, por Tim Spalding e Abby Blachly, é um exemplo de site de catalogação social, onde o utilizador tem a sua biblioteca pessoal na web e pode catalogar os seus livros, fazer sempre inclusões, adicionar capas de livros, criar *tags*, obter votos e opiniões sobre livros, avaliar os comentários de outro leitor, participar de grupos de discussões, além de dados estatísticos sobre os livros. O referido site já oferece uma ferramenta dirigida para as bibliotecas chamada *LibraryThing for Libraries*¹².

¹¹ <http://www.librarything.es>

¹² <http://www.librarything.com/forlibraries/>

1.1.2.6. OPAC 2.0

O *Online Public Access Catalog 2.0* é considerado como uma evolução do catálogo das bibliotecas, pois além de permitir o acesso remoto pela internet, possibilita o uso dos recursos interativos da web 2.0 na base de dados.

A organização e recuperação do acervo nas bibliotecas têm sofrido expressiva evolução com a introdução das tecnologias no campo das bibliotecas. Primeiro, a substituição do antigo catálogo manual em fichas, pela automação dos serviços técnicos, graças aos avanços da informática. Depois, uma nova fase, devido à internet passam a oferecer o acesso aos catálogos públicos *on line*, OPAC, o que contribui para a integração dos sistemas de bibliotecas, considerado um progresso em termos de acesso à informação.

A web social apresenta a fase mais recente do tratamento técnico ao envolver a catalogação, indexação e recuperação da informação. Os catálogos sempre foram muito rígidos, com extrema fidelidade às normas e técnicas bibliotecárias o que, em certos casos, dificulta a pesquisa pelo usuário que desconhece o vocabulário controlado usado para compor os descritores dos catálogos. Com a “atitude 2.0”, os catálogos das bibliotecas permitem a integração do usuário com a base de dados e ainda o aproveitamento da inteligência coletiva, uma vez que usam as *tags*, comentários, e avaliações dos utilizadores, além de possibilitar relações associativas entre os itens nas ferramentas de recuperação da informação.

Considera-se, portanto, que OPAC 2.0 oferece mais uma oportunidade de aproximação do contexto do usuário, facilidade na recuperação da informação e incentivo ao uso do acervo bibliográfico da biblioteca. Afora isso, destaca-se a interação social entre os utilizadores na permuta de informações, ao permitir a criação de grupos de utilizadores com interesses semelhantes, fórum de discussão e troca de mensagens privadas.

Margaix-Arnal (2008) assinala algumas vantagens no uso do catálogo OPAC 2.0, para a biblioteca: dispõe de mais informação para sindicalização de documentos, obtém mais dados sobre o uso e interesse dos fundos, oferece aos usuários um catálogo com valor acrescido, e para o usuário, dispõe de uma ferramenta mais personalizada, que pode estabelecer suas próprias palavras chaves, mais opção de busca e navegação e novas informações para seleção documentos de seu interesse.

O OPAC 2.0 está a ser usado pelas bibliotecas e algumas delas trabalham em interação com outros sites de catalogação social, como *LibraryThing for Libraries*, *Google*, *Amazon*, como provedores de dados. Porém, Blyberg (2007), que criou o SOPAC (*Social Online*

Public Access Catalog) e trabalhou na Ann Arbor District Library¹³, considerada referência no âmbito de biblioteca 2.0, reconhece que, apesar de o conceito não ser novo, os sistemas de bibliotecas apresentam dificuldade de amoldamento nesse nível.

1.1.2.7. Redes sociais

Entre as ferramentas da web 2.0, as redes sociais são as mais prósperas e de maior atração, haja vista os números ressaltantes da pesquisa realizada em 2009, que indica um crescimento mundial de 82% no tempo gasto pelos internautas em redes sociais (Morita, 2010).

Em setembro de 2011, a empresa Serasa Experian (2011) publicou um estudo sobre o tempo de uso das pessoas na rede social Facebook, em diferentes países, onde mostra que Singapura lidera com média de 38 minutos e 46 segundos por sessão. Os fortes números apontam que as redes sociais são um dos maiores passatempos *on-line* do mundo atual. Nesse sentido, entender o uso e estar imerso nesse universo virtual torna-se de grande valia às instituições.

As redes sociais são construídas em sítios web, na maioria gratuita, a partir do perfil do utilizador, que Leitão (2010, p. 438) considera como a espinha dorsal da rede, uma vez que promovem articulações com outros utilizadores, formam conexões com base em interesses, contatos e comportamento comuns. Simplicidade, fácil uso, informalidade são as características mais marcantes e a grande motivação para o uso das redes.

Existem redes espalhadas no mundo todo e cada rede social apresenta uma cultura e objetivo específico, abrange desde profissionais, até o lazer, oferecendo possibilidade de compartilhar mensagens e conteúdos multimédia diversos. Assim, o utilizador, ao ingressar na rede, objetiva socializar, buscar, aprender ou compartilhar informações.

Cada país apresenta predomínio de uma rede social, porém destaca-se a liderança do Facebook como a maior rede social no mundo, com a marca de 1 milhão de usuários ativos, atingida em outubro de 2012¹⁴.

Em Portugal, 95,7% dos utilizadores da internet estão nas redes sociais. A rede preferida dos portugueses é o Facebook, em seguida aparecem às redes Windows Live Profile e LinkedIn, dados de junho de 2012¹⁵.

¹³ <http://www.aadl.org/>

¹⁴ http://pplware.sapo.pt/redes_sociais/facebook-atinge-os-mil-milhes-de-utilizadores/

¹⁵ <http://www.tecnologia.com.pt/2012/06/dia-mundial-das-redes-sociais-os-numeros/>

Com as redes sociais apresentando índices tão promissores, as bibliotecas aderiram à nova ferramenta para comunicação, partilha e integração com o usuário e visibilidade na comunidade.

It does not require much imagination to begin seeing a library as a social network itself. In fact, much of libraries' role throughout history has been as a communal gathering place, one of shared identity, communication, and action. Social networking could enable librarians and patrons not only to interact, but to share and change resources dynamically in an electronic medium. Users can create accounts with the library network, see what other users have in common to their information needs, recommend resources to one another, and the network recommends resources to users, based on similar profiles, demographics, previously-accessed sources, and a host of data that users provide (Maness, 2006).

Percebe-se também o uso das redes sociais para a formação de utilizadores e projetos de incentivo à leitura, em complemento aos serviços oferecidos e com valor acrescentado.

Diante do grande potencial das redes sociais, urge que as instituições educacionais promovam sua utilização segura e de forma responsável pelas crianças e jovens, uma vez que estão expostos a mais riscos no uso exacerbado da ferramenta.

Como exemplo de biblioteca portuguesa nos sites de rede social tem-se a Biblioteca da Universidade de Aveiro¹⁶ que apresenta perfil no Facebook, onde destaca-se o crescimento constante de “amigos”. Na consulta em 05 de março de 2010, constava números de 2033 amigos, mas em 25 de janeiro de 2012 este sobe para um total de 7.524 pessoas. A Biblioteca Municipal de Aveiro¹⁷ que, em outubro de 2012, apresenta em seu site, conexão com varias redes sociais, como o Twitter, Facebook, MySpace, Google.

Ressalta-se, no entanto, que as ferramentas elencadas não esgotam as possibilidades, por parte da biblioteca, de uso dos recursos da web 2.0, que variam de acordo com a realidade e potencial de cada sistema de informação.

No continente europeu, percebe-se variedades entre os países, com relação ao tipo de biblioteca e aplicativo usado. Na França, Le Deuff (2010b) realizou pesquisa com bibliotecários e professores sobre a L2, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2010. A pergunta inicial envolvia uma definição sobre a L2. Os resultados foram:

La bibliothèque comme un ensemble de services à disposition de l'utilisateur qui permet d'élargir la médiation et attirer de nouveaux publics via le numérique (39,7%) ; la bibliothèque qui transforme l'utilisateur en participant (33,70%) e la bibliothèque en réseaux a la fois au niveau du web social et de l'interopérabilité des données (20,99%) (Le Deuff, 2010b).

¹⁶ <https://www.facebook.com/UAveiro>

¹⁷ <http://biblioteca.cm-aveiro.pt/>

Com relação ao uso das ferramentas, as respostas assinalaram o blog com maior índice, seguido de troca de mensagens com os usuários, redes sociais, marcadores sociais, *wiki* e outros. E sobre a realidade local no contexto da L2 a principal resposta foi que “il reste encore beaucoup d’efforts à faire”.

No dia 18 novembro de 2010, em palestra no evento *VI Conferências do Cenáculo*, em Évora- PT, Le Deuff abordou sobre a evolução, realidade e perspectivas da L2, e resumiu o contexto na frase: “Library 2.0 is not a reality yet” (2010a).

No território italiano, Rinnovati, no encontro da IFLA, em 2009, apresentou trabalho de pesquisa sobre a experiência e o desenvolvimento de serviços, nos moldes da L2. Suas conclusões apontam que as ferramentas da web 2.0 já estão a ser usadas em algumas bibliotecas, notadamente nas bibliotecas acadêmicas e públicas e entre as mais usadas, a autora destacou: RSS feed (14,33%), blog (11,52%), wiki (10,96%), redes sociais (6,18%), *social tagging* (5,06%) e OPAC 2.0 (5,9%). A referida autora conclui que

Although new tools of 2.0 technologies can help to reach users and improve services, the library have to be guarded of making any investment in this without first investigating if the library really need it. In fact, it seems that the Italian libraries have created Blog, Rss feed or other interesting web 2.0 tool, without thinking to real use (Rinnovati, 2009, p. 9)

Nas bibliotecas acadêmicas do Reino Unido foi realizada pesquisa por Shoniwa e Hall, em 2007, onde foi detectado que as ferramentas mais utilizadas eram RSS, blog e *podcasts* e todos os bibliotecários entrevistados concordaram que ao aderir a esses aplicativos visavam aumentar a presença da biblioteca na web. Destaca-se a questão: “Library 2.0 is about implementing new technologies e.g blogs wikis IM (Instant Messaging) mashups etc” que teve como resposta 31% concordo totalmente e 63% concordo (Shoniwa & Hall, 2007). Assim, os resultados da investigação apontaram que

Librarians do not perceive Library 2.0 to be presenting a new paradigm. Although reacting to the pace of change and willingness to adapt to change have been identified as having an impact, the underlying principle of meeting users’ needs – one which has been embedded in the long history of librarians adopting technology is still the basic tenet of library and information services provision (Shoniwa & Hall, 2007, p. 14).

Na Espanha, a L2 também tem despertado grande interesse, sendo tema de debate em vários encontros de pesquisadores, a exemplo da *Jornada Las bibliotecas en la web social*, realizada em outubro de 2007, onde Fdez-Villavicencio apresentou a situação das bibliotecas espanholas. O estudo assinalou a presença dos blogs de bibliotecas, com destaque para o avanço na região da Galícia, em especial os blogs das bibliotecas municipais e bibliotecas

escolares. Segundo a autora, “su éxito podría deberse a una apuesta decidida de la Consellería de Educación gallega, una voluntad política y una apuesta también por la formación en estas herramientas” (Fdez-Villavicencio, 2007). Os exemplos de wiki também recaíram sobre as bibliotecas escolares como pioneiras no uso da ferramenta. O RSS é considerado um dos aplicativos de amplo uso nas bibliotecas da Espanha, assim como também o SOPAC que apresenta evolução na utilização pela maioria das bibliotecas.

Diante dessa realidade, Seoane García (2009a) afirmou em entrevista sobre a L2: “paradójicamente en España, o gran impulso dérono as bibliotecas escolares, especialmente en Galicia, onde contamos cunha importante rede de bibliotecas escolares dospuntoceristas”. Merece ênfase a vanguarda das bibliotecas escolares espanholas, com a implantação de aplicativos da web 2.0, o que contribuirá para a afinidade de crianças e jovens com a biblioteca, além de grande contributo para desenvolvimento de competências tanto para localizar a informação, bem como para aplicar as ferramentas adequadas ao seu uso e disseminação, o que irá refletir positivamente no processo ensino-aprendizagem da comunidade.

Em Portugal, o tema tem tido relevante destaque e algumas ferramentas sociais estão sendo implantadas em bibliotecas. Segundo Proença (2011), na base de dados da RBE, referente ao ano letivo 2009/2010, das 2155 escolas integradas e em funcionamento apenas 1245 afirmaram possuir blog da biblioteca. No mesmo trabalho, o autor concluiu que:

É muito relevante o facto de se poder ter identificado boas práticas de Bibliotecas Escolares Portuguesas no referente à sua presença na Web 2.0 feita de um modo coerente, em rede e com o objectivo de promover literacias tão necessárias à vida na sociedade do século XXI (Proença, 2011, p. 259)

Em análise sobre a presença das bibliotecas escolares numa rede social específica, Alvim (2011a, p. 272) pontua que “o fenómeno da rede social Facebook ainda é muito recente e as escolas e bibliotecas ainda estão a perceber qual poderá ser a sua posição e intervenção junto da sua comunidade escolar”.

Nesse contexto complexo e de mudanças, considera-se que as bibliotecas escolares estão a caminhar para as indicações da AASL, que anuncia:

The kind of service traditionally supplied by the school library ‘has undergone a radical change in emphasis’. No longer does the library simply provide resources for students; today the library is concerned with creating ‘a community of lifelong learners’ with the skills to locate, use and evaluate information (Lonsdale, 2003, p. 6).

Assim, a AASL reforça a responsabilidade da biblioteca escolar com as competências informacionais, que devem ser trabalhadas desde as primeiras aprendizagens do ensino básico, com a inclusão das TIC e todo o potencial da web 2.0.

Rodríguez Palchevich (2008) apresenta mais argumentos para o uso da web social como complemento e incremento nos serviços das bibliotecas escolares:

La biblioteca escolar tiene como misión principal atender la comunidad escolar que la alberga y servir al proyecto curricular institucional y a nivel país;

Lo digital y online, ya está aceptado e implantado en la mayoría de los usuarios de las bibliotecas escolares;

Para acceder e incorporar a nuestra gestión alguna de estas tecnologías sociales disponibles en la web, no se necesita más que una conexión a Internet y una computadora;

Las aplicaciones 2.0 son intuitivas, de libre acceso y en su mayoría gratuitas;

Optimizan nuestros recursos y servicios actuales, incrementan la colección y la comunidad de usuarios y otorgan mayor visibilidad a la biblioteca, entre otras cosas (Rodríguez Palchevich, 2008).

Considera-se que, com o uso das ferramentas sociais, a biblioteca se aproximará do quotidiano dos seus utilizadores, pois não se pode negar a ubiquidade do computador e da internet na vida das pessoas, em especial das crianças e jovens.

Nesse sentido, coaduna-se com Gómez Hernandez (2008) quando considera que o uso das ferramentas participativas da web social maximiza as missões educativas da biblioteca e dos bibliotecários, no que se refere ao estimular à leitura, escrita e investigação. Acrescenta-se que a L2 pode contribuir consideravelmente para aproximar crianças do mundo da leitura, uma vez que amplia as formas de interação com texto literário infantil, além de potencializar as interações entre os utilizadores, tornando-o bastante atraente para os pequenos.

Já com relação à tecnologia, Casey e Savastinuk (2007) alertam que, embora não seja exigida a mesma ajuda a implantar uma L2, isto significa que, as bibliotecas não precisam de grandes recursos para implantar os serviços. Assim, não se torna obstáculo para implantação por parte das bibliotecas escolares que, de maneira geral, sempre apresentam escassez de infraestrutura tecnológica e recursos financeiros.

Dentre os entraves apontados para o funcionamento de uma L2, Gómez Hernandez (2008, p. 52) aponta;

Por el propio ritmo de la innovación tecnológica, que es muy rápido;

Por las dificultades de formación permanente en un contexto de innovación tecnológica continua. Frente a los nativos digitales, para los que el espacio digital es un medio natural

donde se desenvuelven sin problemas, la mayor parte de los bibliotecarios actuales son inmigrantes digitales;

Otra dificultad añadida es que las tecnologías de la participación son en sí mismas algo que las bibliotecas pueden incorporar o promover como catalizadoras, pero no controlar.... En la web social la biblioteca es un agente más, integrado en un conjunto de redes sociales y personas, cuya función dependerá del eco que logre hacerse en las comunidades en que participe.

À medida que a tecnologia avança em velocidade desenfreada, mais a Educação, a Ciência da Informação e a Comunicação, campos centrais da Sociedade da Informação e do Conhecimento precisam de profissionais competentes e atualizados. Nesse sentido, os cursos de formação desses profissionais, tanto formação inicial quanto continuada, devem estar atentos para que os currículos acompanhem a incursão da tecnologia nas atividades laborais e as mudanças de paradigmas.

No conjunto das bibliotecas escolares portuguesas, o estudo *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (ISCTE, 2009) detectou que grande parte dos professores bibliotecários atuantes nasceu na década de 60, está incluída na geração imigrante digital, dados que confirmam a preocupação do autor supracitado. Assim, para superar o percalço, a RBE tem investido na formação continuada dos professores bibliotecários e ao analisar a participação dos profissionais nos cursos, foi detectado que “os domínios de formação creditada mais indicados são a Gestão e Organização, o Tratamento Documental e as Tecnologias de Informação e Comunicação” (ISCTE, 2009, p. 58)

Margaix Arnal (2008) alista três elementos como chaves para o funcionamento da L2:

Unos usuarios participativos, dispuestos a aportar a colaborar con el desarrollo del servicio, algo que sucederá si el servicio les es útil y cubre alguna de sus necesidades;

Una biblioteca receptiva a esa participación, con un personal formado y convencido de las ventajas de los servicios 2.0;

Un espacio web interactivo, donde esa participación pueda tener lugar y servir a otros usuarios para mejorar su información y también a la biblioteca (Margaix Arnal, 2008, p. 58).

O usuário participativo também é preocupação de Celaya (2007), que classifica como mito da web 2.0, e busca nas palavras de outro pesquisador argumento para sua inquietação.

Jacob Nielsen, uma de las autoridades más respetadas en el ámbito mundial sobre usabilidad en la Web, señala que tan sólo un 1% de los internautas son creadores originales de contenidos en la Red, mientras que un 90% son lectores y consumidores pasivos de los mismos.... Ante este pobre panorama de participación activa, uno de los principales retos de las editoriales y bibliotecas es crear un mayor número de usuarios activos en la Red (Celaya, 2007).

No âmbito das bibliotecas em Portugal, esse entrave foi comprovado, desde 2007, na investigação realizada por Príncipe (2007) com o uso dos blogs. Os resultados mostraram “a existência, e até abundância”, de blogs de bibliotecas escolares, onde a informação de maior destaque são as atividades desenvolvidas nas mesmas. Como conclusão da análise geral, ficou evidente a predominância de divulgação de notícias e eventos, pouco conteúdo de produção própria, opiniões e textos de autoria e, o que é inquietante: pouca representatividade da colaboração dos utilizadores. Acentua-se que a realidade atual dos blogs das bibliotecas portuguesas continua a apresentar o mesmo panorama, tendo por base a recente pesquisa acadêmica de Alvim (2011b).

Diante do contexto, considera-se que uma campanha de sensibilização e divulgação e o oferecimento de serviços e temas de interesse podem ser estratégias para a conquista de velhos e novos utilizadores. Para tanto, torna-se fundamental, na fase de planeamento da L2, ouvir o usuário, conhecer suas necessidades e rotinas, projetar os serviços que respondam às suas expectativas e implantar os aplicativos na medida da demanda da comunidade. A L2 envolve a questão de atitude, as bibliotecas devem ser mais receptivas e abertas para o utilizador, filosofia nem sempre abraçada pelos sistemas de informação.

Ao retomar a história das bibliotecas, percebe-se a existência de um ambiente permeado por regras, normas e imposições, o que dificulta incorporar os hábitos e a experiência da sociedade. Dessa forma, o acesso livre à informação, direito de todo cidadão e dever de toda biblioteca, torna-se um ponto delicado notadamente com relação à informação digital e redes sociais, pois ainda ocorre de instituições limitarem suas potencialidades de uso. O jornal El País, de Madrid, traz em sua edição, de 08 de março de 2010, texto intitulado Las bibliotecas públicas limitan el uso de cientos de páginas de Internet: Todos los usos recreativos o particulares de la web están vedados¹⁸. Dentre as páginas proibidas estão o Youtube e Spotify.

A biblioteca que atua no espaço escolar tem esse problema de forma mais acentuada, pois tanto a biblioteca quanto a escola são instituições presas às tradições. E, muitas vezes modificam somente a forma de fazer, a estrutura e a estratégia, mas a concepção e a essência continuam preservadas. A propósito, a IFLA publicou, em 2009, a declaração *Internet and Children's Library Services*, estabelecendo que as bibliotecas não devam usar a filtragem de internet, tendo por base os artigos 13 e 17 do documento da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Recomenda ainda, às bibliotecas que estabeleçam uma política definida sobre uso da internet, para o conhecimento dos utilizadores, notadamente dos pais e

¹⁸ http://www.elpais.com/articulo/madrid/bibliotecas/publicas/limitan/uso/cientos/paginas/Internet/elpepuesp/mad/20100308elpmad_9/Tes

encarregados da educação; que atuem como mediadoras da informação junto às crianças e que os bibliotecários orientem os alunos para o uso da literatura infantil disponibilizada na web.

O uso da tecnologia pela biblioteca escolar deve ultrapassar a visão de recurso metodológico, e deve ser vista como um meio de comunicação e sociabilidade, pois é dessa forma que o seu público, crianças e jovens, percebem as TIC. Para eles, é comunicação e interatividade de forma instantânea.

Assim, subscrevem-se as palavras de Lippincott (2005, p. 13.11) “there is an apparent disconnect between the culture of library organizations and that of Net Gen students”.

A biblioteca teve grandes avanços com a introdução das TIC no seu ambiente, notadamente a web 2.0, por potencializar a interação com a comunidade, o que representa uma inovação sem precedente. Porém, existem muitos obstáculos a superar, uma vez que as bibliotecas carecem de infraestrutura tecnológica, pessoal qualificado, com determinação para ousar e, principalmente, sem medo de errar, por ter como base um projeto bem definido e a visão de que a L2 é um híbrido de social media. Enfim, é uma biblioteca para o século XXI (Maness, 2006).

Pesquisa sobre uso, percepções e impressões da biblioteca realizada com estudantes de 14 a 57 anos, nos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canadá, Índia e Singapura (Rosa, 2006), revelou que os entrevistados utilizam os motores de busca para iniciar suas pesquisas e consideram-nos perfeitos para seus estilos de vida. Apenas 10% concordam que os sites das bibliotecas preenchem suas necessidades de pesquisa. Logo, a maioria dos estudantes não usa os recursos eletrônicos disponibilizados pela biblioteca, já que no ambiente físico eles preferem o autoatendimento. Os entrevistados apontaram “livros” como a marca principal da biblioteca, predomínio em todas as regiões e faixa etária pesquisada. Como conclusão final, o referido relatório sustenta que

Rejuvenating the “Library” brand depends on the abilities of the members of the broad library community to redesign library services so that the rich resources—print and digital—they steward on behalf of their communities are available, accessible and used. Rejuvenating the brand depends on reconstructing the experience of using the library (Rosa, 2006, p. 6) .

Apesar do tempo decorrido, considera-se que os dados são importantes, pois muitos dos resultados ainda persistem. Assim como grande parte dos serviços, os sites das bibliotecas tendem a refletir a visão da organização da instituição, com sistemas e linguagens complexas e técnicas que são de difícil entendimento para os utilizadores. As bibliotecas devem

introduzir seu acervo, recursos e base documental nos motores de busca, onde poderão ser recuperados a partir da linguagem natural, tornando-os mais acessíveis.

Igualmente devem investir mais na formação do utilizador, no desenvolvimento de competências para a literacia informacional, ensinar seus utilizadores a realizar pesquisas nos documentos textuais, associados aos documentos na web, de maneira mais eficaz, eficiente e com responsabilidade sobre as fontes e os direitos de autor. E ainda contribuir com os utilizadores, sobretudo se estudantes, nas competências para produção de conteúdos académicos, com vistas na inserção da pesquisa e produção científica.

Considera-se imperativo que a biblioteca, na Sociedade da Informação e do Conhecimento, seja dinâmica, tecnologicamente avançada, possibilite proximidade nos pontos de acesso às fontes de informação, onde as ferramentas da web social estejam integradas em um planeamento estratégico global de serviços e produtos aos utilizadores e aliadas aos serviços tradicionais já oferecidos.

Ao tratar das bibliotecas escolares, Gunter Schalamp recomenda que “the school library should be a modern school library media center: a national or a statewide support center offers e-learning courses, e-books, data-bases, cloud-computing. The local school library has laptops, tablets or e-book-readers” (Schlamp, 2011). Dessa forma, estará cumprindo sua função formativa junto aos educandos deste século.

Afirma-se, por fim, que o papel da biblioteca no século XXI é de preparar e orientar o utilizador para pesquisa, seleção, uso e avaliação crítica da informação e da leitura em ambientes híbridos, visando sua formação para criadores de conteúdos, na aprendizagem e no labor. E que as ferramentas da L2 promovem a comunicação e integração entre utilizadores, favorecendo a permuta de experiências e de soluções, entre a comunidade. Em suma, o núcleo da L2 é a partilha de conhecimentos.

1.2. Bibliotecas escolares – organismos e normas

Com tantas (r)evoluções atingindo as bibliotecas, torna-se imperativo observar, neste capítulo, as diretrizes e normas que os organismos internacionais têm estabelecido nas últimas décadas, uma vez que estes são tidos como parâmetros para a gestão e funcionamento dos sistemas de informação.

Neste estudo, aborda-se as instituições e documentos que tratam sobre biblioteca escolar, internet, crianças e jovens, tendo por base identificar elementos sobre web 2.0.

1.2.1. *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA*¹⁹

A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias – IFLA dentre os organismos internacionais que trabalham com diretrizes para as bibliotecas é a mais importante. Fundada em Edimburgo, na Escócia, em 1927, possui como membros associações, bibliotecas de todos os tipos (nacionais, acadêmicas, públicas, escolares, especiais), instituições de pesquisa e ensino (faculdades, universidade) em mais de 150 países. Possui trabalho conjunto com várias instituições internacionais a exemplo da UNESCO, Conselho Internacional de Uniões Científicas – ICSU, Organização Mundial da Propriedade Intelectual – OMPI, Organização Internacional de Normalização - ISO.

A IFLA é uma organização independente, não governamental, sem fins lucrativos, cujo objetivo é promover os serviços de informação e bibliotecas e contribuir para o elevado padrão dos serviços oferecidos pelas instituições. Está dividida por seções e grupos de interesse, de acordo com temática, dentre os quais se destaca:

1.2.1.1. *School Libraries and Resource Centers*²⁰

A seção Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos ocupa-se da melhoria e do desenvolvimento das bibliotecas escolares e centros de recursos em todo o mundo, fornecendo fórum internacional para troca de ideias, experiências e resultados de pesquisa. Desta seção emanam as principais diretrizes para organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

▪ ***Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar***²¹

O documento *Manifesto para Bibliotecas Escolares* teve origem em 1978, por iniciativa da Associação Australiana de Bibliotecas Escolares - ASLA que preparou esboço do documento e em 1980, no encontro da Seção de Bibliotecas Escolares da IFLA, recebeu apoio e aprovação unânime. Em novembro do mesmo ano, a UNESCO confirma o *Manifesto da UNESCO sobre Mediatecas Escolares* como seu documento oficial. Em 1999, o documento sofreu atualização e passou a ter como título *Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*.

¹⁹ <http://www.ifla.org/>

²⁰ <http://www.ifla.org/en/school-libraries-resource-centers>

²¹ <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>

O manifesto estabelece a biblioteca escolar como parte integral do processo educativo, com objetivos de:

Apoiar e promover os objectivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola;

Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;

Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;

Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;

Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas;

Organizar actividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade;

Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola;

Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à

informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;

Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio (IFLA, 1999).

O documento foi bem recebido pelas bibliotecas escolares de todo o mundo e traduzido em muitos idiomas, inclusive com duas versões para português (Portugal e Brasil), sendo considerado como um guia para os bibliotecários no desenvolvimento de suas atividades profissionais nas escolas. A IFLA visando à aplicação dos princípios do manifesto institui que os governos desenvolvam estratégias, políticas e planos para implementação destes, assim como também sua divulgação nos programas de formação inicial e contínua de bibliotecários e professores (IFLA, 1999).

▪ ***Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares***²²

Em 2002, foi publicado o documento *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*, com objetivo de ajudar as escolas e os bibliotecários escolares para implementar os princípios expressos no Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO. Possui duas versões em português, a versão para Portugal foi traduzida em 2006, por Maria José Vitorino.

O capítulo 1 trata da missão, política, monitorização e avaliação das bibliotecas. O documento estabelece que a política deva ser elaborada e partilhada com a comunidade e especificar quando, onde, para quem e por quem deve ser concretizado todo o potencial da biblioteca e o papel desta com relação ao currículo escolar, métodos de ensino e aprendizagem na escola, satisfação de critérios e padrões nacionais e locais, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos, necessidades do pessoal docente e níveis crescentes de sucesso.

O capítulo 2 aborda sobre recursos financeiros, físicos, materiais, eletrônicos, gestão da coleção e fundos documentais essenciais para a qualidade dos serviços e produtos oferecidos pela biblioteca escolar.

O pessoal da biblioteca é a temática do capítulo 3, com destaque para o papel do bibliotecário de “contribuir para a missão e para os objectivos da escola, incluindo os processos de avaliação, e para desenvolver e promover os da biblioteca escolar” (IFLA, 2006, p. 12). O documento estabelece ainda como essencial para otimização dos serviços a cooperação e trabalho conjunto entre bibliotecário e corpo docente.

Programas e atividades integrantes do planeamento educativo é tema do capítulo 4, onde a biblioteca escolar é considerada como um elemento essencial do currículo e dos programas de desenvolvimento educativo dos países. O capítulo dá ênfase para a função cultural da biblioteca escolar na promoção da leitura, ao objetivar o desenvolvimento do gosto pela literatura na comunidade escolar. E volta a ser evidenciado o trabalho conjunto com os outros agentes educacionais, onde inclui a família do educando e a cooperação e partilha de recursos com bibliotecas públicas.

No último capítulo, aborda sobre promoção e aprendizagem, onde trata da política de marketing e determina a formação de utilizadores como papel chave na biblioteca. Dessa forma, apresenta um modelo para um programa de competências de estudo e literacia da informação, compreendendo competências de aprendizagem autónoma, cooperação,

²² <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>

planeamento, localização, recolha, seleção e valorização, organização e registro, comunicação e avaliação.

As *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* constituem-se um referencial para gestão, organização e funcionamento das bibliotecas escolares em todo mundo, cabendo a cada sistema educacional fazer as devidas adaptações para a realidade da comunidade local.

▪ ***The School Library: Today and Tomorrow***²³

O documento *The School Library: Today and Tomorrow*, foi publicado em 2002, pela seção Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos da IFLA, por ocasião do aniversário dos vinte e cinco anos de sua criação. Seu conteúdo envolve um conjunto de artigos de especialistas de vários países sobre o modelo de biblioteca escolar, partindo de uma reflexão da situação global das bibliotecas. O documento tem a finalidade de, em conjunto com o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar e as Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares, ser a base para a excelência das bibliotecas escolares.

1.2.1.2. *Libraries for children and young adults*²⁴

A seção Bibliotecas para Crianças e Jovens tem como principal finalidade apoiar a prestação de serviço de biblioteca e de promoção de leitura para crianças e jovens em todo o mundo. Nesse sentido, desenvolve a cooperação internacional no domínio dos serviços para crianças e jovens e promove o intercâmbio de experiência, a educação, a formação e a investigação em todos os aspectos deste assunto. Trabalha em cooperação com outros grupos da própria IFLA e uma série de associações, incluindo a International Reading Association - IRA e International Board on Books for Young People - IBBY.

A seção já publicou vários documentos para orientar as bibliotecas no oferecimento de serviços, a saber:

²³ http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibrary_today_tomorrow.pdf

²⁴ <http://www.ifla.org/en/libraries-for-children-and-ya>

▪ ***Manifesto da IFLA sobre a Internet***²⁵

O documento aprovado em 2002 tem base na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, no direito de todos os indivíduos à liberdade de opinião e de expressão e também no direito de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios de comunicação e independentemente de fronteiras.

O manifesto especifica que as bibliotecas devem ter uma política clara sobre a utilização da internet por crianças e jovens, que esta política deve ser explicada e trabalhada em conjunto com os pais. “Media-education, e.g. learning how to use Internet and how to interpret the information that they get via Internet for children, their parents and their carers, is one of the main goals of the library and responsibility of librarians” (IFLA, 2012). Acentua o papel dos bibliotecários em atuar no sentido próativo, para promover e facilitar o acesso responsável à informação de qualidade em rede a todos os seus usuários e, ainda, que a internet oferece às bibliotecas a oportunidade de colocar-se como mediador de informações para as crianças e jovens.

Considera-se que o manifesto vem reforçar a importância da biblioteca e do bibliotecário no acesso e uso da informação, pois “a liberdade intelectual é um direito de cada indivíduo, tanto no sentido de ter e manifestar suas opiniões, como de procurar e receber informação. É a base da democracia e está na essência do serviço bibliotecário” (IFLA, 2002, p. 3).

A tradução do original inglês *The IFLA Internet Manifesto*, para português (Brasil) foi realizada pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições - FEBAB.

▪ ***Web 2.0 and Library Services for Young Adults: an Introduction for librarians***²⁶

Elaborado por Ivan Chew, o documento foi publicado pela IFLA, em dezembro de 2008, com temática sobre a web 2.0, *social media* e serviços bibliotecários específicos para jovens. Dirigido para bibliotecários, independente do tipo de biblioteca que atua (escolar, pública, acadêmica), tem o objetivo de fazê-lo “entender e decidir a melhor abordagem na utilização dos *social media* como parte de seus serviços para jovens” (Chew, 2008).

²⁵ <http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm>

²⁶ <http://bit.ly/wzhvbG>

O documento aborda sobre blogs, twitters, comunicação *on-line*, propriedade intelectual, redes sociais, edição de documentos, fotos e vídeos, podcasts, RSS, *social bookmarking*, *wikis*, mundos e personagens virtuais e, como incentivo, cita exemplos de bibliotecas que já usam esses serviços. Considera-se de vanguarda e oportuna a publicação, como impulso aos bibliotecários para o uso das ferramentas sociais da web 2.0.

*1.2.1.3 Libraries and Web 2.0 special interest group*²⁷

O Grupo Especial Bibliotecas e Web 2.0, incluído na Seção de Tecnologia da Informação, objetiva promover e impulsionar a aplicação das tecnologias de informação nas bibliotecas e serviços de informação em todas as sociedades. Pretende ainda manter o fórum de estudo sobre as implicações da web 2.0, notadamente da L2.

*1.2.2 International Association of School Librarianship - IASL*²⁸

A Associação Internacional de Bibliotecários Escolares, fundada em 1971, na Jamaica, durante a *World Confederation of Organizations of the Teaching Profession - WCOTP*, é uma sociedade de bibliotecários, professores (da educação básica até o ensino superior), administradores educacionais e de outras associações profissionais e agências interessadas em promover a biblioteca escolar como instrumento do programa educativo. Segundo a Constituição da IASL, com última alteração em 6 de agosto de 2008, seus objetivos estão voltados para defender o desenvolvimento das bibliotecas escolares; incentivando ainda a integração das mesmas com os programas e currículo da escola.

Em 1984, com aceitação do Comitê Executivo da WCOTP, foi aprovada uma declaração com recomendações para as bibliotecas e centros de recursos escolares, *IASL Policy Statement On School Libraries*. Durante reunião da IASL, na Austrália, em setembro de 1993, em razão da crescente introdução das tecnologias de informação na educação, a declaração foi tema de debate, originando assim uma versão atualizada.

A *Declaração Pública sobre Bibliotecas Escolares* estabelece que “the existence and utilization of the school library is a vital part of this free and compulsory education” (IASL, 2003), desta forma não pode funcionar como entidade separada do programa escolar, por exercer sua função informacional, educacional, cultural e de recreação.

²⁷ <http://www.ifla.org/en/libraries-and-web2dotzero>

²⁸ <http://www.iasl-online.org/>

A IASL também atribui responsabilidade às autoridades públicas na criação de bibliotecas escolares e sua implementação na educação.

1.2.3 American Association of School Librarians - AASL²⁹

A American Association of School Librarians - AASL, fundada em 1951, é uma divisão da American Library Association - ALA.

A ALA foi fundada em 6 de outubro de 1876, na Filadélfia, “to provide leadership for the development, promotion, and improvement of library and information services and the profession of librarianship in order to enhance learning and ensure access to information for all”, tem como membros pessoas e organizações interessadas em serviços de biblioteca divididos em grupo por áreas de interesse e trabalho específico.

Com a finalidade de estabelecer normas sobre educação para os *media*, no que tange o ensino e a aprendizagem e os novos desafios resultantes das alterações advindas das tecnologias de informação, a AASL publicou, em 2007, *Standards for the 21st Century*. O documento criado a partir de *Information Literacy Standards for Students*, tem base em quatro princípios e contém abordagem sobre o uso das ferramentas sociais da web 2.0:

Inquire, think critically, and gain knowledge; draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge; share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society; pursue personal and aesthetic growth (AASL, 2007).

1.2.4 European Bureau of Library, Information and Documentation Associations - EBLIDA³⁰

O trabalho do Gabinete Europeu de Associações de Biblioteca, Informação e Documentação concentra-se em questões sobre a Sociedade da Informação, Cultura e Educação na União Europeia, na promoção do livre acesso à informação, em papel ou digital, nos arquivos e bibliotecas. Possui seções divididas por temática, onde se destaca o Grupo sobre Cultura e Sociedade da Informação – EGCIS, que objetiva investigar e apoiar a agenda europeia sobre cultura e Sociedade da Informação.

Com o tema *A Library Policy for Europe*, a conferência realizada em maio de 2009, em Viena, em conjunto com a National Authorities on Public Libraries in Europe – NAPLE, foi

²⁹ <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/index.cfm>

³⁰ <http://www.eblida.org/>

discutido o papel das bibliotecas europeias no apoio à Sociedade do Conhecimento, cujo resultado deu origem à *Vienna Declaration*³¹, com recomendações resumidas em quatro tópicos; white paper “Public Libraries in the Knowledge Society”; knowledge centre; european funded projects e copyright.

1.2.5 European Network for School Library and Information Literacy – ENSIL³²

A ENSIL tem como objetivo “advocates professional school librarianship, by encouraging professional development of school librarians, exchange of information between school librarians and stakeholders and promoting school libraries throughout Europe” (ENSIL, 2009). A instituição teve origem em 2003, em Amsterdão, com a presença de representantes de países da Europa, quando da reunião com temática sobre o papel das bibliotecas escolares no aprendizado ao longo da vida e na literacia, resultando na fundação da entidade e na *Declaração de Amsterdão*. Na referida reunião a Senhora Maria José Vitorino atuou como representante de Portugal.

A *Amsterdam Statement on School Libraries and Information Literacy* acentua que a qualidade da aprendizagem dos alunos é reforçada com a presença da biblioteca escolar, assim,

All learners in each country of Europe are entitled to quality school library/media centers and services. In order to achieve this, each country in Europe, and the European Union, should adopt and implement the principles of the IFLA / UNESCO School Library Manifesto (ENSIL, 2003)

Após a descrição dos principais documentos que regem as bibliotecas escolares na Europa, percebe-se uma constante preocupação dos organismos ligados à temática em atualização permanente, notadamente com relação às TIC e comunicação, com vistas a orientar as instituições e seus profissionais tendo em conta as novas necessidades dos utilizadores e adequação dos sistemas de informação ao seu novo papel na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

O próximo tópico consiste na caracterização das bibliotecas escolares de Portugal, notadamente o Programa Rede de Bibliotecas Escolares e sua atuação junto à comunidade escolar.

³¹ [http://www-legacy.eblida.org/uploads/ViennaDeclaration/EN_Vienna_Declaration%20\(English\).pdf](http://www-legacy.eblida.org/uploads/ViennaDeclaration/EN_Vienna_Declaration%20(English).pdf)

³² <http://www.ensil.eu/>

1.3 Rede Nacional de Bibliotecas Escolares - Portugal

Considera-se que a realidade das bibliotecas escolares em Portugal tem dois momentos distintos, o antes e o depois de 1996, ocasião da criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares - RBE.

A lei que determina a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas data de 1948 e, em 1951, uma circular atribui competências para os professores responsáveis pelas bibliotecas. Porém, apesar da legislação, a situação é descrita por Calixto (1996, p. 19) como “quase um vazio legal, o que acarreta uma série de consequências que, na prática, inviabilizam o funcionamento das bibliotecas... Há escolas em que a biblioteca simplesmente não funciona”.

Para sanar a precária realidade, o Ministério da Educação e Ciência e o Ministério da Cultura constituíram um grupo de trabalho, com objetivo de elaborar um diagnóstico e propostas de ação para as bibliotecas escolares em Portugal. Como relatório do grupo tem-se o documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga, 1996) que, além de fazer um diagnóstico da situação em que se encontravam as bibliotecas, contém os princípios gerais e as linhas de orientação para as bibliotecas escolares em Portugal, seguindo diretrizes de instituições internacionais, em especial a UNESCO e a IFLA.

Em atendimento às recomendações do grupo de trabalho foi criado o Gabinete de Rede de Bibliotecas Escolares, no despacho conjunto do Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Cultura, nº184/ME/MC/96. Ainda em 1996 foi instituída a Rede de Bibliotecas Escolares, para criação de bibliotecas escolares no sistema de ensino público, básico e secundário, cuja subordinação era da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC, do Ministério da Educação e Ciência.

Destaca-se que o relatório conceitua as bibliotecas escolares como

Espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer (Veiga, 1996, p. 33).

O Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, instituído no Ministério da Educação e Ciência é coordenador da RBE, que atua em conjunto com as Direções Regionais de Educação, Bibliotecas Públicas Municipais e instituições ligadas à área e tem como

Objetivo instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas, oferecendo recursos necessários à leitura, ao acesso, utilização e produção da informação em diferentes suportes... Desempenhar papel central no suporte às aprendizagens e no desenvolvimento de competências de informação e na formação de leitores (Portugal, 2008).

As bibliotecas escolares, ligadas à RBE, se constituem em uma estrutura transversal à escola e ao currículo, tendo como princípios:

Desenvolvimento das bibliotecas escolares numa perspectiva de escola/agrupamento, prevendo a articulação e o trabalho em rede;

Gestão da biblioteca por um coordenador com perfil adequado, apoiado por uma equipa;

Espaço adaptado à existência de diversas funcionalidades e serviços;

Atendimento, destinado ao acolhimento, informação e serviço de empréstimo;

Leitura informal, para leitura de jornais, revistas, álbuns...

Consulta e produção de documentação, onde se disponibiliza o fundo documental da biblioteca permitindo a utilização integrada dos diferentes suportes – impresso, áudio, vídeo e multimédia – e o acesso à Internet;

Fundo documental atualizado e ajustado às necessidades de alunos e professores, incluindo obras de apoio ao currículo, coleções de literatura, particularmente infantil e juvenil, jornais e revistas, DVD's, CD's áudio e CD-ROM's educativos, informativos e lúdicos e uma seleção de sites Internet;

Disponibilização dos documentos em regime de livre acesso e tratamento normalizado que permita a partilha entre bibliotecas;

Desenvolvimento de um catálogo coletivo;

Dotação orçamental para a realização das atividades, a renovação do fundo documental e a manutenção dos equipamentos (Portugal, 2008).

Ainda segundo o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, as bibliotecas têm como funções o desenvolvimento de competência informacional, formação de leitores e promoção do hábito de leitura. Para isso, usa as seguintes estratégias:

Organizar atividades de formação de utilizadores divulgando as formas como está organizada a BE e como podem ser explorados os diferentes recursos e serviços;

Orientar os alunos nas tarefas de pesquisa e elaboração de trabalhos escolares;

Difundir as atividades a desenvolver e a coleção da biblioteca, através de diversos instrumentos: catálogo, listas de novidades, bibliografias temáticas, boletins informativos, sites, blogs, etc.

Responder às necessidades de informação dos professores;

Motivar os professores para levarem os alunos a utilizar a biblioteca, sugerindo-lhes leituras ou consultas oportunas;

Colaborar com os docentes de modo a integrar a utilização dos recursos e o treino de competências de informação nas práticas letivas;

Disponibilizar recursos inovadores de produção e divulgação de conteúdos didáticos e informativos on-line, avaliação e seleção de sites, listagem de apontadores, construção de bibliotecas digitais, acesso a catálogos de bibliotecas e a diretórios organizados, elaboração de guias de utilização de motores de busca, criação de serviços cooperativos de referência, dinamização de fóruns temáticos, contributos para a plataforma de e-learning da escola/agrupamento, etc.

Potenciar os novos recursos interativos de informação e comunicação que caracterizam a WEB 2.0, para produzir, difundir e partilhar informação e conhecimentos, implicando

professores e alunos num trabalho conjunto com a BE: construção de portefólios, apresentações multimédia, webquests, webquizes, wikis, blogs, podcasts, etc.

Produzir materiais didáticos e de apoio ao estudo, guiões de pesquisa e auxiliares para a produção de trabalhos, que possam ser utilizados na biblioteca individualmente ou por pequenos grupos de alunos;

Organizar e disponibilizar para a sala de aula kits de documentos em suportes diversificados que apóiem o ensino de diferentes unidades temáticas;

Participar na formação de docentes para a aquisição e aprofundamento de novas técnicas e competências de leitura e de informação (Portugal, 2008).

A integração das bibliotecas à RBE dá-se por meio de candidaturas, que a partir de 2005, ocorre a partir da apresentação prévia de projetos e preenchimento de formulários, especificando parâmetros que devem ser seguidos com relação à aquisição de mobiliário, equipamento e fundo documental e, ainda, com relação à organização e gestão da biblioteca.

A intervenção nas escolas tem início com a realização de obras para adaptação do espaço físico, seguido de encaminhamento de verbas para aquisição de equipamentos, mobiliários, fundo documental e software para gestão documental.

O Acordo de Cooperação formaliza o convênio entre o Ministério de Educação e Ciência, Câmaras Municipais, através da Biblioteca Pública Municipal, e escolas/agrupamentos envolvidos. Nas bibliotecas públicas foram criados os Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares – SABE, com objetivo de apoio técnico às bibliotecas escolares.

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, as bibliotecas escolares envolvidas na RBE devem dar apoio:

Ao processo de ensino e de aprendizagem sustentando as actividades lectivas em contexto de sala de aula ou na biblioteca;

Ao desenvolvimento de competências de informação, tecnológicas, de estudo e de trabalho;

À promoção e desenvolvimento de competências de leitura em articulação com o PNL;

À mudança de técnicas e práticas lectivas que dêem resposta às necessidades sentidas pelos professores face às novas exigências da educação;

À formação global dos alunos, dinamizando actividades culturais e de ligação à comunidade;

À ocupação dos tempos livres através da livre utilização da biblioteca;

Ao funcionamento da escola nas suas actividades e projectos, no suporte às áreas transversais de projecto e estudo acompanhado/apoio ao estudo, de enriquecimento e complemento curricular, de apoio educativo e de ocupação de tempos escolares (Portugal, 2008).

Com relação aos recursos humanos, o Gabinete da RBE é formado pelo coordenador e uma equipe técnica de professores, com competências específicas e experiência em bibliotecas escolares. Destaca-se, como aspecto positivo, a questão da continuidade da equipe, o que tem possibilitado sensibilidade, integração e engajamento nas ações do programa.

Com atuação mais direta junto às bibliotecas, a RBE dispõe de um conjunto de profissionais, a saber:

- Coordenadores interconselhos; professores com formação e experiência em gestão de bibliotecas que, em conjunto com os SABE, têm a função de prestar aconselhamento e apoio técnico, na fase de implantação da biblioteca. Posteriormente, os coordenadores devem aperfeiçoar o funcionamento da biblioteca, qualificar o trabalho desenvolvido pela equipe, dinamizar os grupos de trabalho, desenvolver projetos estruturados no âmbito da promoção da leitura e das literacias; sensibilizar para a adoção de políticas de partilha de recursos e organização conjunta de atividades; estimular a criação de sistemas de gestão de informação em rede, particularmente o desenvolvimento de um catálogo coletivo. Os conselheiros também fazem o elo entre o Gabinete da RBE e as bibliotecas e demais instituições envolvidas.
- Professor bibliotecário; considerado um gestor de informação, com papel pedagógico na comunidade escolar.

Com a finalidade de garantir a institucionalização do trabalho realizado pelas escolas e pelos professores responsáveis pela gestão funcional e pedagógica das bibliotecas, foram estabelecidas, em 14 de julho de 2009, através da Portaria n.º 756/2009, as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas, cujas competências eram de:

Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;

Promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma;

Assegurar a gestão dos recursos humanos afectos à(s) biblioteca(s);

Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à biblioteca;

Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;

Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;

Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;

Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projectos de parceria com entidades locais;

Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto-avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);

Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno” (Portugal, 2009b, p. 4488).

Considera-se que a regulamentação do profissional, com formação e competências específicas, para atuar junto às bibliotecas escolares, demonstra a importância da instituição no sistema informacional e educacional da comunidade escolar, nas políticas públicas educacionais. Além do que, a regulamentação da função do professor bibliotecário cumpre as determinações das *Directrizes IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* que estabelece que “os bibliotecários escolares devem ser formados e qualificados profissionalmente, com formação adicional em teoria educativa e metodologias de aprendizagem” (IFLA, 2006, p. 12)

Entretanto, a Portaria Nº 76/2011, de 15 de Fevereiro, que estabelece aos docentes, no exercício de função de professor bibliotecário, lecionar uma turma, ou utilizar 35% da componente letiva para apoio individual a alunos, fragiliza a questão dos recursos humanos nas bibliotecas escolares.

A presença do professor bibliotecário no conselho pedagógico, com garantia legal, reforça sua função educacional dentro do sistema escolar, o que possibilita uma atuação mais participativa e decisiva junto aos projetos da escola e ainda integração com os outros agentes educacionais. A legislação, portanto, vem sustentar uma situação que já acontecia na realidade, pois em 85% das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo são realizadas “regularmente reuniões e contactos com os professores no sentido de integrar os recursos da biblioteca nas suas práticas pedagógicas” e esta é comumente referenciada no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades das escolas (Portugal, 2010, p. 94).

A integração com a comunidade escolar é fundamental para a função de mediação que o professor bibliotecário deve desempenhar junto à instituição e seus públicos, deste modo, encontra-se outro componente favorável ao trabalho do profissional estipulado pela legislação, ao estabelecer como período de vigência do exercício das funções de professor bibliotecário quatro anos, que pode vir a ser renovado por igual período.

A legislação determina que o professor bibliotecário deva ter formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares, formação académica ou contínua na área das TIC ou certificação de competências digitais, experiência profissional na área das bibliotecas escolares e interesse em desempenhar as funções de professor bibliotecário (Portugal, 2009b).

O Programa RBE alterou o cenário português com relação à formação em nível superior na área da Ciência da Informação, pois a oferta e o interesse por cursos de doutoramento, mestrado, especialização e licenciatura em áreas afins teve um salto avassalador (Portugal, 2010, p. 52) e considera-se que a Portaria n.º 756/2009 impulsionou a demanda.

Segundo dados do documento *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, (Portugal, 2010, p. 52) 82% das bibliotecas escolares contam com professor bibliotecário e em sua maioria (81%) pertencem ao quadro técnico com nomeação definitiva. Ainda com embasamento nos dados é possível traçar o perfil do profissional, aqui resumido.

- a média de idade dos professores bibliotecários é de 46 anos;
- 50% indicam ter entre 1 a 5 anos de experiência em biblioteca escolar, 27% de 6 a 10 anos;
- cerca de 19% dos professores bibliotecários ou responsáveis pela biblioteca têm formação de base ou especializada, 66% têm apenas formação contínua e 15% não indicam ter qualquer formação na área;
- dos professores com formação de base, 26% possuem licenciatura, 40% especialização, 26% pós-graduação, e 8% concluíram mestrado ou doutoramento;
- o domínio de formação mais frequente, é a Gestão e Organização, seguido do Tratamento Documental e da Animação e Dinamização.

O professor bibliotecário conta com professores e auxiliares de ação educativa para formar a equipe de trabalho, sendo que a indicação desses funcionários é de responsabilidade do gestor da escola. Como resultado da avaliação foi detectado que em média, a equipe é formada pelo coordenador, 2 professores, 1 auxiliar de ação educativa, 4 professores colaboradores e 1 voluntário não docente, porém “a constituição dos recursos humanos das BE varia bastante consoante o grau de ensino das escolas” (Portugal, 2010, p. 55).

Em situações práticas, percebe-se que reside uma fragilidade do programa, pois, em alguns casos, devido à escola trabalhar com recursos mínimos, a equipe da biblioteca fica desfalcada de pessoal suficiente para desenvolver o trabalho a contento.

Por ocasião dos 13 anos de implantação da RBE foi realizado, no dia 26 de junho de 2009, em Lisboa, o *Fórum da Rede das Bibliotecas Escolares*, com a participação de agentes envolvidos no sistema educacional, em particular professores bibliotecários. O objetivo do evento consistia em apresentar os resultados da avaliação do programa realizada pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES, do Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE. Em janeiro de 2010, a RBE passou a disponibilizar em sua página web o citado documento.

No que diz respeito à concepção e fundamentos norteadores da RBE, o resultado da avaliação aponta que:

A concepção do Programa Rede de Bibliotecas Escolares foi elaborada com cuidado e profundidade, por um conjunto de especialistas muito qualificados; nessa concepção, os parâmetros fundamentais das BE e da Rede foram definidos em consonância com os mais avançados e consagrados referenciais internacionais, nomeadamente os da UNESCO e da IFLA; e, tendo como referência fundamental esses parâmetros, teve a capacidade de ajustar a concepção do Programa RBE a especificidades da situação nacional e à diversidade das escolas” (Portugal, 2010, p. 28).

De acordo com os dados da avaliação, no final de 2008, cerca de 70% da população escolar já podia contar com serviço de biblioteca escolar, através da existência de uma biblioteca na própria escola ou usufruindo do serviço de biblioteca de escola circunvizinha, considerando a existência de mais de duas mil bibliotecas escolares no país (Portugal, 2010, p. 49).

O fundo documental das bibliotecas é, em grande maioria, constituído de livros impressos, com variação em termos quantitativos, a depender do nível de ensino das escolas, “pré-escolar e/ou 1º ciclo (71%) têm até 2000 livros, enquanto as escolas com 2º e 3º ciclos e secundário possuem na sua generalidade (69%) mais de 4000 livros” (Portugal, 2010, p. 66).

Com base nas diretrizes da IFLA aponta-se a necessidade de ampliação do acervo das escolas do pré-escolar e 1º ciclo, pois, com relação aos fundos documentais da biblioteca escolar, a instituição designa

Uma colecção razoável de documentos impressos deve incluir 10 livros por aluno. A escola mais pequena deve dispor pelo menos 2500 títulos relevantes e actualizados, para permitir uma colecção alargada e equilibrada para todas as idades, níveis de competência e percursos pessoais (IFLA, 2006)

Com base nos inquéritos, foi constatada a carência de documentos virtuais, periódicos e diversidade de suportes que apontaram, ainda, o pouco interesse dos docentes em recomendar

aos seus alunos a pesquisa de informações em suportes alternativos, que não seja o material impresso (Portugal, 2010, p. 67).

No que tange a presença das TIC, as respostas apontam que 73% consideram-no “fraca” e esse número se agrava nas escolas de ensino pré-escolar e do 1º ciclo. Porém é interessante realçar que, com relação à indicação de terem computadores com ligação à internet 93% das bibliotecas responderam positivamente. Ou seja, os computadores estão na biblioteca, mas seu uso deixa a desejar. Desse modo, apesar da disponibilidade da tecnologia, torna-se necessário que esta possibilite “utilizações múltiplas, transversais e permanentes e em regime de interligação estreita com todo o sistema de TIC que está em instalação nas escolas (Portugal, 2010, p. 64)... Falta ainda estabelecer uma articulação estreita e efectiva, nas escolas, entre o PTE e a RBE” (Portugal, 2010, p. 66).

Considera-se que esta situação compromete o programa RBE, pois o fundo documental sendo constituído basicamente de livros, faz lembrar a história das bibliotecas, quando elas constituíam-se apenas de impressos, comprometendo, portanto, a questão da literacia na escola.

Apesar de, na Sociedade da Informação e do Conhecimento, o homem viver na presença constante das tecnologias de informação, nos mais variados ambientes e contar com diversidade de fontes e suportes de informação cognitiva, as bibliotecas ainda continuam presas à informação acumulada no suporte mais tradicional. E no caso das bibliotecas que trabalham no contexto escolar a situação fica mais excêntrica, pois deviam considerar relevante a variedade e a quantidade de informações auferidas pelas crianças, advinda dos *media*, mesmo antes de estes chegarem ao ambiente escolar, e continuaram a adquiri-las, durante toda a vida.

Dessa forma, fica comprometido o perfil da biblioteca escolar, ignorando o fato de que, na sociedade atual, a informação é nômade e diversa e que o tempo útil desta muda de maneira radical e com uma velocidade momentânea. “Na opinião dos interlocutores, o enriquecimento dos fundos documentais das BE e a sua diversificação é fundamental para dinamizá-las e torná-las um espaço convidativo” (Portugal, 2010, p. 68).

A realidade aponta a necessidade de exploração educativa mais intensa da internet por parte das bibliotecas escolares portuguesas, pois “a liberdade de acesso à informação, independentemente de suporte e fronteiras, é uma responsabilidade primordial da biblioteca e dos profissionais da informação” (IFLA, 2002, p. 3).

Sendo a literacia dos *media* um complemento à literacia tradicional e estando inserida nos campos do conhecimento da Educação e Ciência da Informação, deve ser trabalhada por

educadores e bibliotecários, num ambiente formal e informal de aprendizagem, sendo assim é de responsabilidade das instituições educacionais, aqui inclusa a biblioteca escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário um trabalho mais efetivo da biblioteca, como pilar do aprendizado e da literacia, junto à comunidade escolar de Portugal, visando criar acesso e oportunidades de busca e uso da informação nos mais variados suportes e fontes, especialmente em relação à inclusão dos *media* e das TIC. Pois, a *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* detectou que 48% das bibliotecas deixam de realizar ações visando à formação de utilizadores, tanto no âmbito dos alunos como dos professores, encontrando assim “défices ao nível da actuação da BE em relação ao desenvolvimento de competências de literacia de informação e da promoção do conhecimento em articulação com o apoio curricular” (Portugal, 2010, p. 85).

Em 1980, a UNESCO instituiu as mediatecas escolares como sendo essenciais para o projeto educativo das escolas e componente dos serviços das bibliotecas, devendo assim “assegurar o máximo acesso a uma gama de recursos e serviços tão vastos quanto possível; fornecer aos estudantes as capacidades básicas para obter e usar a máxima diversidade de recursos e de serviços” (Gonçalves, 1998). Torna-se importante endossar que, em 1998, com base nas recomendações da UNESCO e atendendo à solicitação do Gabinete da RBE, Gonçalves elaborou o documento “*Bibliotecas, Mediatecas, Centro de Recursos nas Escolas - com quem?*”, destinado às entidades que trabalham com formação contínua de professores, contendo programas para formação de professores sobre bibliotecas, mediatecas e centros de recursos nas escolas.

Mesmo com a RBE apoiando a formação contínua dos professores e de, a partir de 2005, oferecer ações formadoras, não só para professores bibliotecários, mas também para os educadores em geral, considera-se que tais ações não foram suficientes para mudar a realidade, já que essas questões não dizem respeito só às bibliotecas, mas ultrapassam os muros da escola. Aponta-se no sistema educacional português uma lacuna, que também é percebida em vários países, a exemplo do Brasil, com relação à formação inicial dos professores, que é a inclusão de conteúdos sobre bibliotecas, TIC, literacia e pesquisa escolar. Essa carência na formação inicial reflete diretamente na relação e integração do professor e biblioteca escolar.

Embora tenham vindo a serem desenvolvidos, pelo Gabinete, esforços continuados no sentido de integrar conteúdos sobre as bibliotecas escolares nos planos curriculares dos cursos, esta área não tem tido um espaço suficiente. Mesmo não havendo unidades curriculares especificamente dedicadas às bibliotecas escolares ou à literacia da informação, a sua inclusão de forma transversal no currículo daqueles que futuramente

serão potenciais utilizadores (e potenciadores da utilização) das bibliotecas escolares afigura-se da maior relevância (Portugal, 2010, p. 45).

Convém reiterar que grande parte dos professores que atuam nas bibliotecas escolares é considerada da geração de “imigrantes digitais” e que estão desempenhando a função há algum tempo. Considera-se ser necessário repensar as políticas e práticas adotadas pelas RBE, no sentido de aproximar o professor bibliotecário da sociedade contemporânea, marcada pela naturalização das tecnologias nas rotinas cognitivas e sociais dos indivíduos, especialmente nas crianças e jovens que usam a tecnologia de modo habitual, intuitivo e lúdico.

O problema da gestão do fundo documental vai ao encontro de outro problema também bastante comum nas bibliotecas escolares: orçamento. As bibliotecas escolares estão subordinadas à gestão da escola, assim muitas delas não têm recurso financeiro definido suficiente para as necessidades de seus serviços e produtos, incluindo aqui a política de aquisição de documentos.

Na avaliação do Programa RBE foi constatado que somente 15% das bibliotecas estabelecem o Plano Anual de Atividades de forma objetiva, descrevendo os recursos financeiros necessários ao desenvolvimento de cada uma das ações previstas. “E apenas a 19% delas ser atribuída uma verba pelo órgão de gestão, no início do ano, para cumprimento desse mesmo Plano de Actividades” (Portugal, 2010, p. 72). Observando os dados, nota-se que não foram feitos avanços com relação à deliberação de verbas específicas para as bibliotecas escolares, o que incide diretamente sobre a qualidade dos seus trabalhos e vai de encontro às *Directrizes IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* que determina “como regra geral, o orçamento do material da biblioteca escolar deve ser pelo menos de 5% do valor da despesa por aluno do sistema escolar, excluindo salários, despesas de educação especial, transportes e fundos para desenvolvimento financeiro” (IFLA, 2006, p. 6) e o plano orçamental da biblioteca escolar deve incluir:

Uma verba para novos recursos (por ex. livros, periódicos e material não livro);

Uma verba para materiais de promoção (por ex. posters);

Uma verba para materiais de consumo e administrativos;

Uma verba para eventos promocionais;

Os custos da utilização de equipamento TIC, software e licenças, se estes não estiverem já incluídos no orçamento geral da Escola para TIC (IFLA, 2006, p. 6).

Em se tratando do tratamento do acervo, os processos mais utilizados são o registro e a classificação, esta última amplamente executada via automação, já o processo menos

executado fica com a indexação. Contudo, os índices do processamento técnico caem verticalmente em relação às bibliotecas do pré-escolar e do 1º ciclo.

Marca-se como um ponto extremamente relevante as bibliotecas praticarem o livre acesso às estantes e o empréstimo domiciliar de documentos impressos, mas também audiovisuais e multimédias.

Como avaliação positiva das bibliotecas foi detectada a localização/área/ instalações das bibliotecas, com percentuais de 24% das respostas na categoria “ *muito bom* ” e 44% na categoria “*bom*”, já o mobiliário foi considerado como “*bom*”, em metade das respostas, os equipamentos audiovisuais tiveram avaliação “*satisfatória*” na maioria dos inquéritos (Portugal, 2010, p. 64).

De modo geral, as bibliotecas funcionam os cinco dias úteis da semana e no horário do almoço, seguindo assim o padrão das bibliotecas escolares, que é acompanhar o horário de funcionamento da escola. Entretanto, alude-se que, visando atrair as crianças e suas famílias, é interessante a ampliação do horário de funcionamento, com a extensão para o fim de semana, possibilitando conciliar com o tempo livre dos pais e dos encarregados da educação. Uma ação desse âmbito contribuirá também para mudança do paradigma da biblioteca escolar, como espaço apenas para estudo e pesquisa escolar, para uma visão mais estreita com um centro cultural.

Interessante também seria expandir os projetos desenvolvidos pela biblioteca escolar de incentivo à leitura, para os fins de semana, desse modo, poderia ser incluso, como público, a família do educando e a comunidade circunvizinha. A biblioteca deve extrapolar seu espaço físico, ampliar seu limite de atuação, visando influenciar o meio onde está inserida. As ações de promoção da leitura mais realizadas são: ações relacionadas com o Plano Nacional de Leitura; articulação com os professores/sala de aula e fora da aula e hora do conto (Portugal, 2010, p. 81).

No documento, *Leitura em Portugal*, foi verificado que somente 17% dos entrevistados costuma frequentar bibliotecas, sendo que a Biblioteca Municipal é a mais requisitada (12%), seguida da escolar, com apenas 6% (M. Santos, Neves, Lima, & Carvalho, 2007, p. 117). Considera-se que o horário de funcionamento restrito da biblioteca escolar e sua imagem atrelada à escolarização tornam-se empecilhos à sua frequência, pontos que carecem de uma maior atenção do Gabinete da RBE.

A importância da biblioteca escolar na prática da leitura, não se limita à leitura escolarizada, mas abrange a leitura como entretenimento e prazer. Não se trata somente de complemento à aprendizagem formal realizada na sala de aula, mas, também, por trabalhar

num contexto dinâmico e interativo, o que proporciona o livre acesso à literatura e à leitura prazerosa.

Com percentual considerado elevado (97%), as bibliotecas integrantes da RBE desenvolvem atividades de promoção da leitura. As realizadas com maior frequência são: ações relacionadas com o Plano Nacional de Leitura; articulação com os professores/sala de aula; realização da Hora do Conto; articulação com os professores/fora da sala de aula; produção de materiais pelos alunos (Portugal, 2010).

Sendo a formação de leitores de responsabilidade do trabalho conjunto da família, escola e biblioteca, aponta-se que a RBE necessita atrair a família do aluno para essa parceria. Nesse sentido, percebem-se algumas investidas e projetos dirigidos para os pais, porém de maneira muito tímida, com pouca adesão e realizadas somente por algumas bibliotecas (Portugal, 2010, p. 123). A RBE poderia acatar recomendação da IFLA que sugere a criação de grupo de Amigos da Biblioteca, como forma de trabalho em cooperação com os pais (IFLA, 2006, p. 19).

No trabalho da RBE, identifica-se também como fator positivo as atividades direcionadas para a animação cultural, o que se avalia ter grande contribuição para a formação global do aluno e para suas práticas culturais. Nesse âmbito são desenvolvidas ações como exposições, utilização lúdica das TIC, concursos, jogos e passatempos na categoria de mais frequentes, destaque para feira de livros com percentual de 53% de realização pontual. Música, vídeo, ateliers de expressões e atividades abertas à comunidade aparecem como ações menos realizadas, o que reforça a necessidade de maior diversificação nas atividades culturais.

Além disso, percebe-se a necessidade de integração da biblioteca, e da escola como um todo, com a comunidade e instituições, notadamente as envolvidas com a educação e cultura. Em 2008, a principal parceria era com as bibliotecas municipais, a câmara municipal, junta de freguesia, associações culturais e recreativas, museus, empresas e serviços públicos – embora nos três últimos casos não cheguem a 10% (Portugal, 2010, p. 105).

Objetivando a cooperação e a partilha, a RBE está a impulsionar a criação de rede de bibliotecas concelhias, envolvendo outros sistemas de informação, o que resulta em portal e catálogo coletivo. A iniciativa pioneira nasceu em Porto, em 2005, com a Rede de Bibliotecas Escolares do Porto - RBEP³³, permitindo assim racionalizar custos; fomentar o alargamento e a troca de recursos; realizar iniciativas conjuntas de divulgação, animação e formação aberta à

³³ <http://194.79.88.139/rbep/quemsomos.asp>

comunidade; valorizar, tornar visível e apoiar o esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura (RBEP, 2010)

Como instrumento de comunicação e troca de experiências, a RBE possui um sítio eletrônico³⁴ que disponibiliza informações com relação à formação, boas práticas, recursos documentais e também o catálogo coletivo. Além de base de dados sobre a RBE, blogs das bibliotecas, lista de difusão e newsletter. Segundo o documento *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (Portugal, 2010), as bibliotecas inquiridas apontam que fazem divulgação de suas atividades no espaço da biblioteca e no espaço escolar e também, quando tem, no sítio da internet.

Apesar da iniciativa da RBE, percebe-se a ausência de participação por parte dos sujeitos envolvidos na rede, basta aceder ao blog para notar que este funciona apenas para divulgação de notícias e textos, sem comentários ou contribuições³⁵.

Durante os anos de atuação, costata-se que, além do processo de continuidade do programa, existe preocupação com renovação de projetos. Haja vista o lançamento, a partir de 2005, da Candidatura Anual de Mérito para as bibliotecas já em funcionamento, com o objetivo de apoiar ações inovadoras para a gestão e difusão de informação em rede, a promoção da leitura e das literacias e o apoio ao currículo e às aprendizagens desenvolvidos pelas bibliotecas escolares.

Reafirmando a tendência mundial das instituições que tem como objeto de trabalho a informação, grande parte dos projetos apresentados pelas bibliotecas para Candidatura do Mérito tem como objetivo o trabalho em rede, destaque para criação de rede local de serviços de biblioteca e implantação de catálogos coletivos.

Como sistema de orientação, acompanhamento e avaliação, a RBE lançou, no início de 2008, um questionário *on-line*, adaptado do modelo inglês, a ser preenchido por todas as escolas da rede. O objetivo é a formação de base de dados com indicações do programa e autoavaliação em quatro domínios, correspondentes às áreas nucleares do trabalho, a saber: apoio ao desenvolvimento curricular; leitura e literacias; projetos, parcerias e atividades livres e de abertura à comunidade e gestão da biblioteca escolar.

Em 12 de novembro de 2009 foi publicado o documento *Modelo de Auto-Avaliação da Biblioteca Escolar*, disponível no sítio da RBE a partir de julho de 2011, que visa conhecer o impacto que as atividades realizadas pela e com a RBE estão a ter no processo de ensino e na

³⁴ <http://www.rbe.min-edu.pt/>

³⁵ Pesquisa realizada em 25 de outubro de 2012.

aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores (Portugal, 2009a)

Com essa ação, o Gabinete da RBE demonstra sensibilidade com o acompanhamento e melhoria da gestão das bibliotecas, ao oferecer instrumento que permite ajuizamento do papel, missão, objetivos e serviços. Enfatiza-se também como relevante a incorporação da autoavaliação da biblioteca no processo de autoavaliação da escola, entrelaçando assim a missão e objetivos das instituições.

Ratifica-se as conclusões do documento *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (Portugal, 2010, p. 136) que “o nível de execução do Programa RBE é muito elevado e que o objectivo nuclear do Programa, dotar o país de uma rede de bibliotecas escolares com características reconhecidas de qualidade, tem vindo a ser largamente atingido”.

Entretanto, ressalta-se a necessidade de as políticas públicas educacionais apresentarem maior atenção às bibliotecas do 1º ciclo, pois analisando o relatório de avaliação do programa, percebe-se que ocorre um decréscimo dos dados, se comparados com outros níveis da educação básica.

Observa-se que o número de alunos beneficiados com a implantação de bibliotecas, “à excepção do 1º ciclo, em que estão abrangidos 36% dos alunos, nos restantes níveis de ensino a população escolar beneficiada pela RBE ronda os 100% ou atinge mesmo este patamar – 93% no secundário e 100% nos 2º e 3º ciclos” (Portugal, 2010, p. 49). Esse descompasso entre as bibliotecas escolares perpassa por recursos humanos, espaço físico, fundo documental, TIC até a gestão.

Depois de mais de uma década da implantação da RBE, o documento de avaliação do programa sugere novos objetivos e recomenda, para futuras ações, o

Incentivo às bibliotecas escolares a constituírem-se, plataformas de articulação, no processo educativo, entre a leitura, as aprendizagens curriculares, as TIC e a literacia da informação, e a constituírem-se, do mesmo passo, em plataformas de articulação, no quotidiano dos alunos, entre as leituras/escritas escolares e as leituras/escritas relacionais das gerações juvenis contemporâneas, as quais se estão a desenvolver de maneira intimamente integrada com as novas tecnologias de informação e comunicação (Portugal, 2010, p. 143).

Aponta-se os recursos humanos como a grande fragilidade do programa, haja vista que, mesmo com a Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho, que cria a função de professor bibliotecário este problema não foi solucionado. E com a Portaria Nº 76/2011, de 15 de

Fevereiro, que tira a exclusividade no professor na atuação na biblioteca, o problema tende ao agravamento.

Dessa forma, considera-se que o Ministério da Educação e Ciência deve rever suas políticas de recursos humanos junto a RBE, pois o principal componente de qualquer programa educacional é o fator humano, em especial para a função de bibliotecário, que é o professor de toda a escola.

Propõe-se, ainda a RBE, maior investimento no fundo documental das bibliotecas escolares, sobretudo, com a introdução de materiais em *multimédia* e livros digitais, de modo a preparar a comunidade para uso crítico da informação e leitura em ambientes híbridos.

Ao fim deste capítulo recomenda-se que o trabalho em parceria deve ser continuamente estimulado, agregando as políticas públicas em objetivo comum, envolvendo outros programas educacionais, a exemplo do Plano Tecnológico da Educação e do Plano Nacional de Leitura. Percebe-se a iniciativa e a existência de projetos inovadores, porém com serviços pontuais e desarticulados, o que acarreta resultados delongados. Acrescenta-se ainda ser de grande valia chamar instituições da sociedade civil, de Portugal e da Europa, que trabalham com crianças, livro e leitura para somar esforços em prol das bibliotecas escolares portuguesas.

Capítulo 2

Leitura e Escrita: criação, expressão, comunicação e interação

“É preciso uma aldeia para criar um leitor”

Ray Doiron e Marlene Asselin

A leitura e escrita são os temas principais do segundo capítulo, com abordagem sobre a literatura infantil, os agentes de formação de leitores e os novos contextos de leitura e escrita com o advento das tecnologias, especialmente, com a web 2.0, que oportuniza a leitura e a escrita partilhada na vida de crianças e jovens. A revisão da literatura científica, nas temáticas acima, objetiva oferecer subsídios para formular propostas para o uso de rede social *on-line* de leitores-escritores, no contexto escolar.

2.1. Leitura e escrita

A leitura sempre esteve vinculada ao processo de alfabetização, ou seja, à decifração de signos alfabéticos e restrita à identificação da palavra escrita. Com o avanço de estudos, no último século, o conceito de leitura teve sua amplitude alargada, compreendendo agora um processo complexo e interdisciplinar.

Atualmente, a temática é objeto de estudo em várias áreas do conhecimento que apresentam contribuições de destaque e o conceito de leitura sofre modificações. Entretanto, devido à sua complexidade, não é um termo de conceito simples e único. No contexto etimológico, encontra-se o verbo ler, no grego, como *legei* que significa colher, recolher, juntar, no latim converteu-se em *lego*, *legis*, *legere*. Aponta-se que os latinos também empregavam *interpretare*, como sinônimo de *ler*, na acepção mais intensa, de compreensão do sentido.

Em particular, na área da Educação, ler ainda pode ser sinônimo de alfabetização e alfabeto como sinônimo de escrita. Tfouni (1995) refere-se à alfabetização, no âmbito individual, como aquisição de habilidade de ler e escrever, o que resulta, em regra, do processo da escolarização. Porém, torna-se fundamental desvincular a leitura e escrita da decodificação da escrita gráfica impressa, em suporte físico ou em meios eletrônicos, e observar os aspectos sociais dessas práticas.

Nas palavras de Freire (1989) integrar leitura/escrita e mundo é fazer elos entre vivência, criação, acervo pessoal e texto. Assim, a leitura/escrita é vista numa perspectiva existencial, na construção de sentido e na experiência crítica. Ao invés de “o autor quis dizer”, o leitor passa a ser visto como sujeito da leitura e da escrita, que evolui a partir do que lê e, assim, constrói o seu texto. Considera-se que no ato da leitura o indivíduo supera a atitude passiva de recepção para o dinamismo de coautoria, em um processo sistêmico autor/leitor/autor. E o ato da escrita como extensão da leitura, também em uma dinâmica leitura/escrita/leitura.

Por assim dizer, leitura e escrita são partes de um todo e formam um processo indissociável, ao atear um elo entre quem escreve e quem lê e possibilitar aprender com a escrita do outro, através da leitura particular.

A leitura/escrita são atos sociais de interação entre sujeitos, o escritor e o leitor, porém essa interação, segundo Royce (2004, p. 225).

Is not a one-way process, from writer to reader. Reading involves more than the mere decoding of symbols. Reading involves meaning, it involves understanding. It involves thought, and action, and reaction. A skilled reader will read what is stated but also read what is not stated; a skilled reader will relate what is read to his knowledge and experience, and so be led to decision, or perhaps to indecision as when held beliefs are challenged. Reading is response.

A escrita é criação, expressão e comunicação, através do código alfabético. A leitura também é comunicação, onde infere o texto e o contexto em que se processa a leitura/escrita, isto é, tudo que permeia essas relações. Considera-se assim, que o texto exerce mediação, estabelece relações entre os leitores, onde cada indivíduo atribui ao texto um sentido particular ao escrito. A leitura/escrita, então, é um espaço de interação consigo e com os outros “cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (Martins, 1994, p. 31).

No contexto político, a leitura/escrita tem um papel decisivo na vida dos indivíduos. A sociedade moderna caracteriza-se pela valorização da cultura escrita, em detrimento à cultura oral, o documento acima da palavra. Na sociedade chamada “letrada”, o escrito marca presença em grande parte das atividades da vida e, assim, a leitura constitui-se como o principal meio de informação, aprendizagem e construção do conhecimento e participação nessa sociedade. Além do que, a questão da cidadania também passa pelo domínio da leitura e escrita. O analfabeto funcional, compreendido como a pessoa que, apesar de alfabetizada na escola, não é capaz de entender e produzir textos encontra-se excluído em uma sociedade grafocêntrica, como a Sociedade da Informação e do Conhecimento, e segundo Tedesco (2006, p. 9), “a exclusão tende a substituir a relação de exploração”. Atualmente, com as relações entre os indivíduos sendo mediadas pelo computador, a escrita e a leitura assumem também formas de interação.

Apesar de a escola ainda se constituir o principal espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura e escrita, percebe-se a necessidade de a leitura/escrita ser vista, notadamente pelas crianças e jovens, como instrumento para toda a vida, de produção, compreensão, crítica e emancipação dos dogmas da sociedade e não somente vinculada ao

processo de escolarização e em resposta às avaliações da sala de aula. Pondera-se que a leitura/escrita é a base para o avanço educacional e desenvolvimento individual.

Dessa forma, considera-se a leitura/escrita como uma atividade intelectual, que envolve habilidades de reflexão, criação e memória, com forte influência do contexto social, cultural, cognitivo e emocional, que proporciona ao indivíduo informação, conhecimento e, especialmente, entretenimento.

2.2. Literatura infantil

Alerta-se para o propósito da leitura ou, como se refere Bourdieu (1996), para as maneiras de ler; ler com a ideia de prazer, a leitura para o divertimento e a leitura com propósito funcional, fins educativos, profissionais ou informacionais. Porém, é de salientar que a “prática da leitura tem formas múltiplas, uma dinâmica própria, que depende dos contextos nos quais ela se inscreve e da maneira como se integra na biografia dos leitores” (Segre & Horellou-Lafarge, 2010, p. 93).

A leitura literária é definida como a leitura com finalidade de divertimento e prazer, realizada em textos literários, escolhidos a partir de interesses e preferências pessoais. Considera-se que a leitura de obras de literatura, entendida como uma expressão artística contribui, de maneira mais eminente, para o desenvolvimento da singularidade, consolidação da vivência, construção do pensamento criativo, além de aguçar a imaginação e emoções por efeito estético.

É de salientar que, a leitura literária é tão relevante para os indivíduos quanto a leitura funcional. Ziraldo, escritor brasileiro de livros de literatura infantil e banda desenhada, no início da década de 90, já propagava a notória frase: “ler é mais importante que estudar” (Z. Pinto, 2003). Em 2007, a IFLA/Libraries for Children and Young Adults Section, em documento de autoria de Stricevic, declara a esse respeito;

Although being a special type of reading, it is important to stress that reading for pleasure has the same basic postulate as the functional reading. Both reading for pleasure and functional reading depend on the reading skill, because only a competent reader who mastered all the cognitive and mechanical processes of reading is able to enjoy reading, and through reading one can develop and learn about him/herself and about other people (Stričević, 2007).

A literatura infantil teve seus primórdios no final do século XVII, como ação formadora, com finalidade de apresentar modelos e valores para integrar as crianças na sociedade e logo foi associada à educação, sendo usada como instrumento didático.

Presentemente, o aspecto formativo e pedagógico da literatura infantil deixou de ser o primordial, cedendo espaço para o lúdico e cognitivo. Considera-se que o uso utilitário da literatura na sala de aula provocou desvio na relação criança e literatura infantil, que perduram até hoje, levando os alunos a perceberem a literatura infantil no ambiente escolar apenas como instrumento pedagógico, desconhecendo ou subestimando sua característica estética e seu valor criativo e imaginário. Hunt e Knipel (2010) criticam duramente o discurso politicamente correto na literatura infantil e consideram que, até hoje, ocorre um direcionamento de pensamento, nem sempre discreto, na maioria dos livros para as crianças.

Literatura infantil é conceituada, tradicionalmente, como um gênero da literatura em geral que se define a partir do seu destinatário, isto é o público infantil. Definição já bastante combatida, por exemplo, pelo poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade ao afirmar, já na década de 40, do século passado que:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá musica infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de construir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual bom livro para crianças, que não possa ser lido com interesse por um homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado às crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? (Andrade, 1944, p. 220).

Cecília Meireles, além de escritora, exerceu a profissão de professora, e também apresenta uma opinião de vanguarda sobre a temática, no livro *Problemas da Literatura Infantil*, publicado originalmente em 1951.

Existe uma literatura infantil? Como caracterizá-la? Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência... Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não havia, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas a *pos-teriori* (Meireles, 1984, p. 20).

De tal modo, coaduna-se com a posição de Meireles ao reputar a literatura infantil como a literatura que desperta interesse nas crianças. Em especial, em tempos de construção interativa, onde a leitura depende mais da impressão do leitor do que da intenção do escritor (Hunt & Knipel, 2010).

A literatura infantil deve ser vista como um gênero literário que proporciona às crianças conhecimento e experimentações de si mesmo, dos outros e do mundo. A realidade social, embutida na literatura infantil, agora é apresentada em contorno de diversão e lazer, através do imaginário, das emoções, incentivo à criação, curiosidade e reflexão crítica, fundamentais

para o desenvolvimento infantil. Colomer Martínez (2005) considera que, atualmente, a literatura infantil cumpre três funções socioculturais:

El aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad, y la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura (Colomer Martínez, 2005, p. 203).

O livro infantil, portanto, na dimensão de socialização cultural, tem um desempenho muito importante e insubstituível: estimular o gosto e a prática da leitura literária nas crianças. Stricevic (2007, p. 4) considera que a prática da leitura dá forma à cultura de leitura do indivíduo, “culture of reading is determined as a total of reading habits and interests for reading (which includes certain reading dynamics, estimation, judgment and selectivity), as well as a process, and not the final achieved condition”.

O ato de ler/escrever acompanha o indivíduo durante toda a sua vida, seu processo formal ocorre a partir da alfabetização, no ambiente escolar. Contudo, a leitura literária e o processo de formação de leitores e de escritores partem de um conjunto complexo, em que se entrelaçam instituições e políticas públicas, com envolvimento de múltiplos fatores, desde educativos, culturais e sociais, até fatores econômicos. Desse modo, tendo por base as temáticas envolvidas nesta pesquisa, dá-se relevância à relação triangular – família, escola e biblioteca escolar – como instituições imprescindíveis na formação de leitores e de escritores.

2.3. Agentes da mediação da leitura e da escrita

2.3.1. Família

O processo de formação de leitores/escritores deve ter como princípio que a partilha do livro tem início com o nascimento da criança, bem antes de seu ingresso numa instituição educacional e da aprendizagem formal da leitura e da escrita, refutando a concepção tradicional da leitura e priorizando a comunicação oral acima da comunicação escrita.

A narrativa de texto para os bebês, o som das palavras, da melodia das frases, do ritmo e das entonações do enredo, proporcionam contribuições para a identificação e exploração do código verbal, fundamentais para a condição de leitor/escritor. Segundo Chartier (A. Chartier, 1995) a leitura em voz alta desempenha um papel importante ao estabelecer intimidade e introdução na língua escrita. Ainda com pouca idade a criança já é capaz de reconhecer

imagens, identificar objetos e personagens. Nessa fase, o apelo à imagem é superior ao texto, a ilustração representa a linguagem e colabora com o entendimento do oral.

Tempos depois, a criança quer ter participação coadjuvante no momento da leitura, sua atuação limitada à ouvinte não a satisfaz mais. No início com o manuseio dos livros, depois sua imaginação e criatividade afloram e passa a fazer introduções no enredo, com sua inclusão nas narrativas, a montar e criar suas próprias histórias, algumas das quais com base em tramas já conhecidos e tendo como personagens e cenário o ambiente em que vive. As histórias ouvidas em soma com as inventadas misturam realidade e imaginação, próprio do mundo infantil. Estes fatos podem ser considerados como uma expressão do seu repertório de conhecimento, segundo Petit (2009, p. 40) “desde a mais terna idade, todo menino, toda menina é considerado como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de sua cultura”.

Percebe-se ser comum o pedido para repetição das histórias preferidas e, ao memorizá-las, as crianças bem pequenas simulam que estão a ler, algumas fazem rabiscos e desenhos das histórias, dessa maneira as competências linguísticas e código escrito vão tendo espaço no universo infantil.

Esta é uma fase extremamente prazerosa, tanto para a criança como para o adulto, mediador da leitura. Logo, esse momento de emoção e cumplicidade deve ser vivido por um membro da família, com destaque para os pais. A descoberta dos livros deve ser uma experiência a ser vivida pelas crianças no ambiente caseiro, onde em cada fase de desenvolvimento da criança aproveita-se uma experiência para partilhar o texto literário. Destaca-se que a indústria editorial evoluiu bastante nos últimos anos, agora os livros infantis são mais atrativos e interativos. Assim, livros de plástico, áudio livros, livros jogos, com sons dos personagens, cores e texturas fazem da leitura um momento de descontração e também de aprendizagem espontânea.

Os contos de fadas, as histórias com personagens assustadores, histórias que submergem nos acontecimentos reais, histórias do reino da fantasia, histórias em banda desenhada, devem fazer parte do repertório, e, aos poucos, os interesses, as preferências pelos gêneros literários vão sendo revelados no contato da criança com o texto literário, pois ao escutar a leitura, ocorre afinidade com sua história de vida, experiências e sentimentos.

Childhood and adolescence are periods when reader's preferences are being formed. The language and reading culture of the environment determines which direction will young reader choose, as well as the individual predispositions which can be improved by the stimulative environment (Stričević, 2007).

Os pais devem valer-se de estratégias variadas para o trabalho com a literatura. Desse modo, ler para, ou junto, com a criança é a tática principal, mas também usar a imaginação e, de forma oral ou escrita, criar histórias, em especial sobre sua infância e família. Conversar sobre os textos, conhecer os livros, personagens, autores em voga na faixa etária do seu filho, são atividades envolventes e funcionais, onde o mais importante é promover oportunidades de leitura, o gosto de ler e escrever.

Como incentivo à produção textual, a família deve iniciar com a criança pequena pedindo a ilustração da história, em seguida vem a fase de “escrever história”, onde devem ser permitidos os erros ortográficos e de gramática, já que o objetivo nessa etapa é estimular a espontaneidade criativa e prazerosa. Depois, com a experiência e competência do código alfabético e suas regras, a família pode impulsionar a criação de todos os tipos de textos: adivinhação, anedota, história aminada, poema, música, dentre outros. Todas essas situações podem ser aproveitadas para a escrita compartilhada entre os membros da família.

Com relação específica ao livro impresso, a presença de livros em casa tem um aspecto simbólico, mas primordial para o incentivo à leitura/escrita, inicialmente em razão de facilitar o livre acesso da criança, que a qualquer hora pode ter o livro em mãos, mas o livro infantil não convém ser poupado e reservado, pois é importante que a criança o manuseie, tenha contato físico e experimental com ele. O cuidado, a maneira correta de folhear e usar o livro vão sendo incorporados progressivamente. Assim aos poucos, a própria criança vai demonstrar carinho e zelo com o objeto. O lugar onde estão armazenados os livros deve ser um lugar de convívio familiar, de socialidade das pessoas da casa. “El conjunto de todos nuestros libros, nuestras revistas, son pues, la memoria de nuestra evolución, descubrimos cómo fueron cambiando nuestros gustos, nuestras posibilidades económicas, nuestros amigos, nuestro lugar de residencia y nuestra propia personalidad” (Grau Guadrix, 1996, p. 17). Longe, portanto, da biblioteca no sentido estético e exibicionista das salas burguesas, mas o lugar que congrega um pouco da memória e herança da família.

A literatura deve estar presente na rotina da família, sobretudo dos pais, dado que as crianças os têm como exemplo e tendem a imitá-los, devido ao forte vínculo afetivo. Gil Calvo (2008, p. 18) chama de “transmisión por contagio”, os pais quando leem e escrevem na presença dos filhos tornam-se modelo da validade e do prazer da leitura e da produção textual.

Foucambert (1994) enfatiza que a leitura literária não deve ser ensinada e que seu incentivo deve incluir participação em atividades da prática social e cultural. Dessa maneira, a família deve conduzir as crianças a eventos culturais como feiras de livros, museus, teatro, cinema, contato com escritores, etc. Vale ressaltar que as diversas expressões artísticas e

culturais complementam-se, entretanto, nunca se substituem. Assistir a um filme ou espetáculo adaptado da literatura não supre ou exclui a leitura do livro. Por outro lado, a representação de um texto literário pode servir de caminho ao envolvimento com a literatura.

Devido a forte ligação das bibliotecas com o processo educacional, percebe-se em grande parte das famílias um comportamento lendário e equivocado de conduzir as crianças à biblioteca somente a partir da alfabetização, prova do desconhecimento das reais funções das bibliotecas, notadamente da biblioteca pública. A IFLA (2007) institui a *Pauta de Servicios Bibliotecarios para Bebés e Infantes*, que estabelece as diretrizes para o oferecimento de serviços para bebês (menores de 3 anos), pais, familiares, tutores e profissionais que trabalham com crianças. De maneira que, desde a mais tenra idade as crianças devem descobrir a biblioteca como uma instituição sociocultural e ambiente também de lazer.

A presença das crianças em espaço de leitura, como livrarias, oportuniza o conhecimento das ofertas e diversidade do mercado editorial, dos autores, ilustradores e editoras, além de estimular o consumo do livro, com ampla oferta de textos e temática possibilitando que a própria criança possa selecionar as alternativas que mais lhe interessem. Outra estratégia interessante é a família presentear às crianças com material para a escrita e com livros, visto que

O livro dado não é anônimo, é uma prova de afeição, de solicitude, revela a personalidade de quem dá, suas aptidões, seus gostos específicos, seus interesses; é um convite à compreensão do outro. Quem recebe o livro emprestado ou dado, lê-o em primeiro lugar para dar prazer a quem deu, para testemunhar-lhe de volta sua afeição; é o caso da criança que recebe de presente um livro escolhido pela avó ou a assinatura de uma revista; ela não está sempre propensa a ler o que não conhece, mas se obriga [considera-se melhor estimula] a fazê-lo por atenção com a avó, depois se apaixona pela história ou aventura contada no romance, descobre mundos desconhecidos nos artigos da revista. O conteúdo do livro lhe permite conhecer mais profundamente aquele que o deu (Segre & Horellou-Lafarge, 2010, p. 125).

O acesso à literatura como requisito basilar para a prática da leitura/escrita torna-se um problema para as famílias com vulnerabilidade econômica, uma vez que a compra do livro de literatura confira condições econômicas para tal. Nessa situação, a alternativa é a biblioteca pública, onde as crianças podem ter acesso, de modo gratuito, aos bens culturais literários. Dessa maneira, a família evita a situação em que as crianças só passam a ter contato com o texto literário quando da entrada na escola.

A tarefa da família de incentivar e formar o leitor e o produtor de textos perdura mesmo com o ingresso da criança no sistema escolar. A participação dos pais, junto da escola, com o objetivo de conhecer os projetos de leitura literária, as estratégias usadas pelos professores e

bibliotecários, ser utilizador da biblioteca escolar, compartilhar o livro e a escrita da escola são essenciais, pois a parceria é basilar para a evolução do processo de formação de leitores/escritores. A passagem da fase infantil para juvenil requer mudanças nas estratégias de incentivo à leitura literária e à produção de textos, mas a participação e influência da família continuam sendo relevantes.

Considera-se que a família deve ser a primeira comunidade de leitores/escritores que a criança faz parte, uma vez que é a primeira e principal instituição socializadora do sujeito, com forte poder de influência sobre a consciência que a criança tem de si, dos outros e da sociedade. Assim, cabe à família oportunizar ambientes de leitura/escrita, em todos os suportes, e ser agente formador de leitores/escritores.

Vive-se um período de transição cultural, com novas relações com a leitura e a escrita, especialmente com a transferência da palavra escrita do impresso para a tela, dessa forma as famílias, no incentivo à leitura literária das crianças, devem estar conscientes do novo contexto e da importância de inserir, na rotina doméstica, a presença da literatura infantil em formato digital.

Apesar dos anúncios do fim da era do livro, aceitam-se os argumentos de Zilberman (2000, p. 114) de que “a escrita e a leitura certamente não se ressentirão da mudança de suporte”, assim, considera-se ser oportuno que os pais usem de estratégias que integrem os diversos formatos a fim de que, desde a mais tenra idade, os seus filhos percebam que, agora, existem possibilidades imensuráveis de ter acesso à literatura. Acessos esses que proporcionados pelas TIC, que devem ser somadas à literatura em formato impresso.

Maynard (2010) em pesquisa sobre leitura literária digital com crianças, junto às suas famílias, detectou que, mesmo após a experiência, os adultos continuaram a preferir os tradicionais livros impressos, porém os menores foram mais propensos a aceitar os e-books. Já o artigo de Korat e Or (2010) compara as interações entre mães e filhos durante a leitura de livros impressos e digitais e suas conclusões são que a interação é influenciada pelos diferentes contextos e que a leitura do e-book rendeu mais discursos e conversas por parte das crianças. Percebe-se, então, que as crianças estão inclinadas a essa modalidade de leitura, o que deve, então, ser oportunizado pelas famílias.

A cada dia surgem mais alternativas para introdução da literatura em suporte digital. Hoje, já existem algumas consolas de jogo portátil que apresentam ferramentas para leitura de e-book e também serviços a permitir que um livro digital possa ser lido em vários dispositivos, possibilitando a leitura por vários membros da família em diferentes suportes.

Dessa forma, sugere-se que as famílias devem conhecer e familiarizar-se com os novos recursos, com sítios de literatura infantil e juvenil, bibliotecas digitais, participar e acompanhar o uso do computador pelas crianças, visando orientar para o uso seletivo de websites, mostrar a importância do uso lúdico e das potencialidades das TIC no acesso à literatura.

No âmbito das famílias portuguesas recomenda-se a utilização de programas da cultura local, a exemplo de: Biblioteca de Livros Digitais³⁶; Clube de Leitura³⁷; Caminho das Letras³⁸; Biblioteca Digital Camões³⁹. Certamente o prazer da leitura digital compartilhada entre pais e filhos estimulará a relação de amizade e convivência, benéfica a ambos.

2.3.2. *Escola*

Ao ingressar na escola, a criança já carrega consigo um processo de socialização decorrente das interações nos grupos que está inserida, onde a família tem destaque acentuado. Dessa maneira, as experiências com o texto literário, vividas pelas crianças no intercâmbio familiar são cruciais e decisivas para toda a vida do ser humano, mas a escola, como instituição de socialização, também desempenha um papel determinante na relação criança, leitura/escrita e literatura. Nesse sentido, as políticas, programas e métodos adotados, em conjunto com a equipe de educadores/mediadores do circuito literário do ambiente escolar, atuam sobre o interesse, gosto e comportamento do leitor e ainda sobre a criação espontânea de textos.

Historicamente, a leitura/escrita é de responsabilidade da escola, principal instituição da educação formal. No mundo moderno, a escola jamais teve tantas responsabilidade e funções, porém o aprendizado da leitura e da escrita continua a ser um grande desafio, especialmente por serem competências de grande valorização e demandas pela sociedade. Mas, também, percebe-se que a escola impõe-se como condição imperativa para adesão à leitura, porém a presença na instituição não garante qualidade e adesão contínua à leitura e, tampouco, as competências e criatividade para a produção textual.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean

³⁶ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>

³⁷ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/>

³⁸ <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/cdl/>

³⁹ http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/131-infantil.html

derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 2001).

De modo geral, a leitura trabalhada no sistema educacional ainda não preenche os requisitos que a Sociedade da Informação e do Conhecimento espera dos cidadãos alfabetizados, com competências de leitura e escrita em contextos sociais, posto que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é limitado ao domínio do código do alfabeto e suas regras, envolvidas em práticas pedagógicas insípidas que abortam o interesse dos alunos pelo escrito.

A relação literatura infantil e escola é analisada por Soares (2006, p. 18) dentro de dois prismas: a escola ajusta a literatura para seus propósitos, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a... Faz dela uma *literatura escolarizada*” e, em outro ângulo, a produção de uma literatura para ser utilizada no ambiente escolar, “para o objetivo da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se *literatizar a escolarização infantil*”.

Com relação à leitura literária, a escola ainda não foi eficaz no sentido de implementar práticas e estratégias eficientes e adequadas para a formação de leitores, que motivem crianças e jovens a ter a literatura como opção para o tempo livre. A principal causa para tal situação é que, apesar de a escola se constituir como o espaço do processo de legitimação da literatura, a literatura na escola é transformada em atividade didática, restrita a frações de textos previamente escolhidos, confinada a normas e exercícios de vocabulário e gramática, reduzida ao currículo da disciplina de Português, com imposição dos temas, dos autores, do gênero, dentre outras. Na maioria das situações de leitura e produção literária é privilegiado o aspecto avaliativo e quantitativo, em desrespeito à experiência, criatividade, e expressão individual de cada estudante.

Dentre os recursos didáticos usados nas escolas, os manuais escolares continuam até hoje em evidência, e no caso da disciplina Língua Portuguesa, os mesmos têm como função prioritária o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Em estudo realizado por Martins e Sá (2009, p. 219), sobre os manuais escolares na promoção da leitura e literacia nas escolas portuguesas, foram evidenciadas as seguintes características: “as leituras e os leitores são ‘formatados’, veiculam sentidos ‘prontos-a-usar’, as leituras são impostas e realizadas sob controlo, as operações de leitura predominantes centram-se ao nível da leitura como descodificação e predomínio de ‘textos transparentes’”. Esse contexto penoso envolvendo o

sistema educacional infirma a formação de leitores e escritores motivados, competentes e críticos.

Em alguns manuais escolares encontram-se excertos, que além da convenção com as temáticas do currículo oficial, ao serem desvinculados do original, perdem vida e comprometem a compreensão do texto, o imaginário e a expressão artística e, ainda, revogam a curiosidade para outros textos. Assim, a literatura vira unívoco de lição, aula, estudo, remete à escola. A esse respeito Butlen (2004) considera a escolarização da leitura literária como negativa, no caso de seu desenvolvimento não ter a assistência de um sistema de biblioteca.

Merece também cuidado e atenção as indicações de literatura dos programas oficiais educacionais, para que não atuem como instrumento regularizador, resultando em controle e limite das leituras da comunidade escolar, levando a criança a supor que todos os livros, incluindo textos literários, sejam didáticos. Além do que, pode implicar no confinamento da literatura infantil e do seu leitor ao ambiente da escola, pouco contribuindo para que esse leitor em formação seja um apreciador da literatura, ao longo da vida. “O tempo de leitura livre não é tempo de estudo” (A. Chartier, 2006, p. 63).

O ato de escrever tem como uma de suas bases a leitura, quando a partir dos textos lidos, o indivíduo sente-se motivado para escrever um texto que prolifera-se em outros, acrescidos da individualidade dos leitores/autores. Nesse sentido, a escola pode usar os diversos gêneros literários, explorando suas peculiaridades, para trabalhar com os alunos atividades envolvendo o jogo das palavras, o emprego dos recursos gráficos e fônicos na pluralidade dos textos, liberando a originalidade e aguçando a criatividade da escrita.

O corpo de educadores, sobretudo os professores e bibliotecários, devem atuar como verdadeiros mediadores do texto no ambiente escolar, para tanto a formação inicial e continuada desses profissionais deve abarcar conteúdos que os possibilitem conhecer os processos, teorias e estratégias cognitivas e motivadoras envolvidas na gênese do leitor e do escritor. Para além disso, o perfil individual do professor e do bibliotecário também exerce valimento para os alunos, portanto torna-se requisito que estes sejam leitores maduros, competentes e exemplares, para assim atuarem como agentes sociais da literatura na escola. Chartier (R. Chartier, 2007) alerta que “a escola se afastou da literatura... É papel da escola incentivar a relação dos alunos com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”. A leitura literária e a produção espontânea de textos devem ser investimentos pedagógicos prioritários.

A escola e professores devem chamar a família para compartilhar e informá-los sobre o tipo, estilo e nível de leitura/escrita de seus filhos, assim como também a escola deve

conhecer o nível de leitura, a importância e o espaço destinado à literatura pelas famílias do educando, para definir a estratégia a ser usada; dar continuidade ao trabalho iniciado no ambiente doméstico ou minimizar as lacunas deixadas nesse ambiente.

Neste caso, a parceria com a família do educando torna-se uma preocupação, uma vez que alguns pais não se constituem leitores, não sabem trabalhar o texto literário com as crianças e o livro de literatura não está presente no ambiente familiar. A razão para essa realidade decorre que estes também não foram incentivados na idade escolar, fechando assim um ciclo. Neste cenário, a escola e a biblioteca têm um papel reforçado no sentido de quebrar a reprodução social de ausência de rotinas cognitivas e sociais associadas à leitura e incentivar as crianças e os jovens para serem agentes de mudança, na introdução da leitura e da literatura na rotina da família e da comunidade.

Torna-se fundamental, portanto, estabelecer uma cultura de cooperação entre escola e família, onde a biblioteca escolar pode ser o elo, através de seus serviços e atividades lúdicas e literárias. Com essa estratégia, escola, biblioteca e família estarão estabelecendo um cerco essencial no desenvolvimento da prática e da motivação para a leitura e para a escrita.

No contexto das escolas de Portugal, do 1º e 2º ciclo, da Educação Básica, em termos de programas governamentais de incentivo à leitura e escrita, tem-se o Plano Nacional de Leitura-PNL⁴⁰, de responsabilidade do Ministério de Educação e Ciência, que objetiva;

Criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida; possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social; aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura”(Portugal., [2005?]).

Nesse sentido, desenvolvem ações de promoção da leitura nas escolas, em contexto familiar, nas bibliotecas públicas, junto aos órgãos de comunicação social e estimulam o uso de multimédias sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos. Dessa forma, considera-se o PNL como um instrumento orientador para a escola e para as famílias dos alunos, além de político-cultural de reconhecimento da leitura como instrumento de formação do cidadão português. Dá-se destaque à Biblioteca de Livros Digitais, que agrega livros infantis de autores nacionais e recomendados pelo PNL, com o uso das funcionalidades da web 2.0, em uma iniciativa de aproximar a leitura literária realizada no contexto escolar do mundo das crianças e jovens e de suas experiências pessoais, além de tempestiva estratégia de incentivo a literatura.

⁴⁰ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/>

2.3.3. Biblioteca escolar

A biblioteca da escola situa-se na área da Educação, em nível macro, em sintonia com as políticas e metas nacionais e em nível micro, com modelos educativos e pedagógicos de cada sistema escolar onde está inserida. Dessa maneira, deve ter como requisito uma legislação nacional que normalize sua atuação institucional.

La ley marco que puede dar base jurídica a un programa de bibliotecas escolares debería ser la ley de educación. Sin embargo, es posible que otras leyes, tales como una ley de bibliotecas, la política pública de lectura y escritura, la ley de libro y la política de infancia y juventud, puedan tener en cuenta a las bibliotecas escolares (CERLALC, 2007, p. 42).

Inserida nas políticas e projeto pedagógico adotado por cada escola, a biblioteca escolar tem como função contribuir para o currículo e temáticas envolvidas nas diversas disciplinas, o que envolve parceria com o corpo educacional e toda a comunidade escolar, além do caráter interdisciplinar e transdisciplinar na promoção de um ambiente de aprendizagem completo e diversificado. Mas também, e em paralelo, deve ser um espaço autônomo de laboratório informacional, de aprendizagem e de leitura, com objetivos e funções específicas, privilegiando, em particular, as práticas da leitura/escrita e a literacia dos alunos, fundamentais para o cidadão na sociedade atual.

Devido à multiplicidade de funções, a biblioteca escolar tem uma natureza dual com respeito à leitura e escrita dos alunos. De um lado, contribui com a leitura e a escrita de natureza utilitária, necessária para todas as matérias do processo ensino-aprendizagem, complemento à aprendizagem formal realizada na sala de aula e, de outro, a supremacia importância da biblioteca escolar no incentivo à leitura como entretenimento, proporcionando acesso à literatura, oportunizando a leitura prazerosa e a criação textual.

Infer-se que a biblioteca escolar deve ser vista pela sociedade, e, principalmente, pela comunidade escolar, como um espaço de acesso e incentivo a leitura/escrita, independente de sua finalidade, tipo e suporte, pois somente assim poderá contribuir para o processo de formação de leitores, ao oportunizar também a construção da escrita como práticas sociais e culturais, necessária para a aprendizagem ao longo da vida, independente da instituição educacional. A sala de aula ensina a ler e escrever com prescrição, já na biblioteca a leitura e a escrita são incentivadas na descoberta lúdica e no prazer da criação e expressão.

Somente a presença da biblioteca no contexto escolar não configura como incentivo à formação de leitores/escritores. Torna-se necessário que a biblioteca possua políticas, serviços

e produtos para esse fim. Para tanto, deve valer-se de estratégias de conquista dos estudantes, originais e inovadoras, com atividades lúdicas com o texto de literatura, incluindo aqui os recursos das TIC.

Dessa maneira, a biblioteca escolar desenvolve projetos de animação da leitura com objetivo de incentivar a prática e desenvolvimento de competência literária, no ambiente escolar. Entende-se por animação da leitura como atividades de relação direta e central com a leitura, onde os indivíduos, tendo como instrumento o texto literário concebem, a si mesmo, a sua realidade, o mundo, ponto de partida para participar e inferir no seu contexto social. A base para a animação de leitura é a animação sociocultural, conceituada por Rabaça (2004) como;

O conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos, ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural (Rabaça, 2004, p. 26).

As atividades de animação da leitura de responsabilidade da biblioteca não podem ser de carácter esporádico e disperso, limitadas a datas específicas, mas sim inseridas no planeamento da escola, com envolvimento de toda a comunidade, com regularidade e assiduidade. A formação de leitores/escritores requer um conjunto de atos dinâmicos, progressivos, num processo complexo, tendo como eixo central o texto literário e envolve também um conjunto de fatores. “A leitura voluntária e continuada de histórias é o pilar central da animação da leitura, a sua condição indispensável” (Prole, 2011, p. 8).

Leitura e escrita são processos indissolúveis, elo de experiências. Escrever é criar, é expor, é dar forma à imaginação. A escrita é comunicação, é um instrumento de expressão de ideias, valores, percepções, sentimentos e emoções. Escrever é revelar-se.

Considera-se a biblioteca escolar como o espaço, dentro da instituição escolar, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de soltar o pensamento, com liberdade de expressão e criação, com desapego ao currículo e às atividades de ensino e aprendizagem conduzidas pela sala de aula. Segundo Berg (2011), membro da International Association of School Librarianship - IASL, a biblioteca escolar deve partir de

Um princípio abrangente de prazer, alegria, satisfação e aprendizagem e criar boas lembranças que acompanhem a vida dos alunos. É neste espaço, único dentro da instituição, que o aprendiz encontra uma liberdade intelectual e a oportunidade de saciar sua curiosidade pessoal, construindo realmente seu próprio conhecimento. Ali, ele pode acessar e usar, criar e comunicar (Berg, 2011, p. 96).

A biblioteca, desse modo, deve celebrar a autoria na escola com estratégias de fomento à produção escrita, ao prazer da construção do escrito, desde a seleção das palavras para tecer as ideias até a alegria do texto pronto, construído para si mesmo e para o outro. Usando como recurso o texto literário, que

Contém em si mecanismos eficazes para fomentarem junto aos seus leitores o desenvolvimento de uma genuína competência literária a qual inclui tanto o ser capaz de compreender e interpretar o material escrito, como também o desejo de ler e escrever (Azevedo, 2003, p. 126).

A literatura funciona como uma das principais fontes de inspiração e estímulo para a escrita. Logo, a leitura literária é o caminho para soltar a criatividade para a produção espontânea de textos e a biblioteca escolar é o lugar de disseminação e socialização do texto literário, que deve ser trabalhado num ambiente dinâmico e interativo, descompromissado com avaliações e julgamentos posteriores.

O Manifesto da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (IFLA, 1999) estabelece que, no cumprimento das suas funções, a biblioteca escolar colabora para “o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita”, entretanto nota-se uma lacuna com respeito a objetivos específicos e responsabilidade da instituição com propósito às competências dos alunos na produção espontânea de textos. Por conseguinte, existe carência de mais estudos e boas práticas nessa área.

Aponta-se que o papel da biblioteca escolar no fomento à leitura e à escrita espontânea não está circundado aos alunos, mas abrange toda a comunidade escolar, sobretudo os professores, que envolvidos na rotina profissional, tendem a efetuar leitura e escrita limitada ao caráter utilitário e laboral, então a biblioteca da escola pode funcionar como um espaço de trégua da sala de aula, onde o professor encontra leitura de entretenimento e oportunidade de escrita voluntária.

Para o cumprimento de suas funções, com condições qualitativas de funcionamento, a biblioteca escolar necessita da presença do profissional qualificado para trabalhar na instituição. No que tange ao desenvolvimento de leitores literários, o professor bibliotecário é o principal mediador da leitura na escola e nesse papel deve colaborar com toda a comunidade escolar. Sua função vai para além da ajuda, recomendação e da interferência na leitura aos alunos, neste tempo, a sua principal contribuição é valorizar e fortalecer o repertório e as práticas de leitura já acumuladas pelos utilizadores. Assim, enquanto mediador da leitura o bibliotecário deve observar que as experiências de leitura dos alunos vão para muito além das prateleiras da biblioteca da escola. Muitas vezes estão nas próprias mãos das crianças, através

das redes sociais e clubes de leitura *on-line*, que estes acedem até através dos dispositivos móveis e, em outras situações, a leitura chega não em forma de textos, mas em múltiplas linguagens. Nesse sentido, o mediador bibliotecário deve oportunizar a leitura e a escrita autônoma e compartilhada, na escola e fora dela, colaborar com conjecturas e compreensão do texto e oferecer informações contextuais ao enredo (Rabaça, 2004).

Para realização de um trabalho a contento, o profissional bibliotecário deve trabalhar em conjunto com os outros educadores da escola e com os gestores pedagógicos, incluindo aqui sua participação em reuniões, planeamento e decisões adotadas. Além do que, a parceria da biblioteca escolar com outras unidades de informação, cultura e educação é necessária para a realização de serviços voltados para o fomento à leitura, escrita e literatura da comunidade escolar.

O fundo documental abrigado na biblioteca escolar constitui também um fator determinante no incentivo à literatura e para as atividades de animação da leitura/escrita. O documento *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* estabelece que;

Pelo menos 60 % dos fundos devem corresponder a recursos de não ficção relacionados com o curriculum. Além disso, a biblioteca escolar deve adquirir materiais para o lazer, como por exemplo literatura de grande popularidade, música, jogos de computador, videocassetes, DVD, revistas e pôster (IFLA, 2006, p. 11).

Infere-se que o percentual indicado como mínimo (60%) seja uma quantidade suficiente, não mais além, haja vista que o fundo documental da biblioteca escolar deve contemplar outros documentos cujos conteúdos ultrapassam as temáticas pedagógicas, assim como também espaço para a literatura que não é incluída nos planos governamentais de leitura. Para a seleção do acervo, os alunos devem ser chamados a participar, de maneira que a biblioteca escolar possa considerar os interesses e cultura das novas gerações que, algumas vezes, passam despercebidos ou até mesmo são vistos com preconceito e colocados à margem pelo sistema escolar. E, para complementar o acervo de literatura, a biblioteca escolar deve valer-se das bibliotecas digitais, que disponibilizam livros com acesso livre a obra completa.

A introdução de conteúdos digitais na comunidade escolar é uma das responsabilidades da biblioteca. Assim, em maio de 2012, a IFLA lançou o documento “*E-Lending Background Paper*”⁴¹, objetivando esclarecer questões relacionadas à presença dos e-books no acervo das bibliotecas, que deve servir de norte para tais serviços. Dessa forma, a biblioteca escolar estabelece ligação com o mundo da criança e dos jovens, aproximando escola e cultura

⁴¹ <http://www.ifla.org/files/assets/clm/publications/ifla-background-paper-e-lending-en.pdf>

lúdica infantil, pois, segundo Brougère (2006) “há uma enorme distância – quem sabe uma oposição –, que não se pode subestimar, entre a cultura infantil contemporânea e a escola”.

Uma vez que a biblioteca escolar tem como público alvo as crianças e jovens deve atentar que as novas gerações nascem e vivem num contato habitual e intenso com a tecnologia. Nesse sentido, deve desenvolver serviços e atividades, unindo o texto literário impresso e digitalizado, objetivando, assim, conquista de seus usuários, visibilidade e espaço na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

2.4. Novos leitores, novos escritores

A experiência da leitura e da escrita, a relação autor-texto-leitor e, até mesmo, o próprio conceito do livro estão em um processo de evolução, marcado pelo avanço das TIC, portanto, torna-se indispensável recorrer à literatura científica de modo a compreender as implicações dessas mudanças na vida de crianças e jovens.

2.4.1. Novas gerações e a tecnologia

Tem-se percebido, na literatura científica corrente, a adoção de terminologias específicas para caracterizar as pessoas, com base na sua relação com as TIC, onde as atenções recaem sobre as novas gerações, o uso da informação, as formas de comunicação, seu comportamento social e as consequências para a educação.

Os descritores Geração Net (Tapscott, 2010), Nativos Digitais (Prensky, 2001a, 2001b), Nascido Digital (Palfrey & Gasser, 2011), Residentes (White & Le Cornu, 2011) e tantos outros apontam algumas características comuns a gerações que, de modo geral, nasceram após os anos 80, como por exemplo: o uso da tecnologia em tarefas rotineiras e habituais, conexão frequente com os *media digital*, leitura nos monitores de maneira intensa e uso multifuncional dos recursos tecnológicos, o que conjectura alto nível de competência no emprego das TIC. Além de polivalência na realização de tarefas em simultâneo e aprendizagem experimental.

Dá-se destaque ao trabalho de Rowlands et al (2008, p. 291) que usa o termo Geração Google para definir “those born after 1993 and explore the world of a cohort of young people with little or no recollection of life before the web”, referindo-se a uma geração mais nova, onde a maioria está em idade escolar e que tem como maior distintivo o uso do motor de busca Google para aquisição de informação e conhecimento.

Assim, além da tradicional lacuna entre gerações, marcada pelas diferenças de valores, atitudes e preferências culturais, os autores alertam para o aparecimento de mais aspectos dividindo jovens e adultos, a maneira de perceber, o valor atribuído e o uso da tecnologia.

O mais popular é o trabalho de Prensky (2001a) e (2001b) que, tendo por base a educação nos Estados Unidos da América, aponta uma ruptura e descontinuidade entre as gerações, de um lado os nativos e de outro os imigrantes digitais, separados por um abismo intransponível, cujo fator divisor é a idade. E, ainda indica que trata-se de um fato homogêneo, unificando toda a geração. Sem dúvida, os trabalhos de Prensky consagraram o termo “nativos digitais”, como descritor da geração e foi um marco na comunidade científica, desencadeando, a partir de então, inúmeros estudos e pesquisas sobre as novas gerações e sua relação com a tecnologia. Em especial artigos e comunicações em eventos na área das Ciências Sociais, onde é um dos mais citados (Cabar Torres & Marciales Vivas, 2009).

A teoria de Prensky (2001a) e (2001b) tem sofrido duras críticas ao ponto do paradigma nativo digital ser considerado mito por alguns estudiosos. Buchanan e Chapman (2009) alertam para questões ideológicas e interesses que permeiam as escolas, Bayne e Ross (2007) consideram que o mercado e o marketing das indústrias da área tecnológica têm influência nos estudos do autor em questão, já Selwyn (2009) considera ser mais importante entender o contexto e as circunstâncias do não uso da tecnologia por parte dos jovens.

O fato de o estudo ter feito generalizações com base em uma única realidade ficou suscetível a debates, sobretudo por tratar-se de um país com grande avanço social, educacional e tecnológico. Estudos realizados em regiões como Austrália e Reino Unido constataram, respectivamente, que persiste heterogeneidade em relação às experiências dos estudantes com a tecnologia, em especial com o uso da web 2.0, ou seja, ainda não existe um padrão de estudante universal (G. Kennedy et al., 2007) (G. Kennedy, Judd, Churchward, Gray, & Krause, 2008) (G. Kennedy, Judd, Dalgarno, & Waycott, 2010). O resultado do inquérito em universidades britânicas detectou que “many young students are far from being the epitomic global, connected, sociallynetworked technologically-fluent digital native who has little patience for passive and linear forms of learning” (Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2011, p. 22).

Pesquisas em contexto diverso, como realizado em universidades na África do Sul, por Brown e Czerniewicz (2008), e com estudantes da educação básica, na região Ibero-americana, por Bringué e Sádaba (2008), configuram conclusões similares. Entretanto, considera-se que estas pesquisas apresentam apenas uma visão geral do panorama complexo e diversificado que envolve crianças e jovens e sua relação com a tecnologia, há, portanto,

necessidade de levar em conta desigualdades entre e dentro das regiões. Tem-se como exemplo o continente africano e países continentais como o Brasil, com fortes disparidades sociais, educacionais e econômicas nos seus ambientes internos, onde se depara com regiões desprovidas de acesso a qualquer tipo de tecnologia, onde até mesmo a saúde e a educação, requisitos básicos para qualidade de vida, parecem não chegar.

Conclui-se assim que ainda há muito a fazer no sentido de ter-se a universal geração “nativo digital”, notadamente nas áreas rurais e periféricas dos grandes centros, visto que o avanço tecnológico não ocorre na mesma velocidade em todos os continentes e países. Além do que, mesmo nos países com elevado grau de desenvolvimento também não se percebe comportamento analógico dos jovens com a tecnologia (G. Kennedy et al., 2008).

Outro aspecto, no trabalho de Prensky (2001a, 2001b), que tem recebido contestações é ter unicamente a idade como fator decisivo para classificar as pessoas em nativos ou imigrantes digitais. Helsper e Eynon (2010, p. 515) chegam a alertar que “the distinction is not helpful and could even be harmful”. Estudos empíricos têm demonstrado a existência de um conjunto de fatores que exercem forte influência no uso e nas condições de adoção das tecnologias por parte das gerações mais novas, onde a idade é introduzida como uma das variáveis.

Helsper e Eynon (2010) consideram que a amplitude de uso, a experiência, o gênero e o nível educacional são fatores tão importantes quanto à idade, ou talvez mais importantes, para estabelecer elo dos jovens com a tecnologia. Hosein, Ramanau e Jones (2010) incluem no rol das variáveis a nacionalidade e a instituição educacional que o indivíduo frequenta. Para Bennett, Maton e Kervin (2008) o aspecto social, econômico e cultural, assim como as influências étnicas e de gênero são decisivos para a utilização das tecnologias.

No que tange a idade, autores como Kennedy et al (2008) e Nasuh et al (2010) argumentam que esta variável merece ser observada como condicionante para estímulo ao uso da tecnologia, notadamente em relação ao uso das tecnologias de redes sociais, cuja incidência é elevada entre os mais jovens.

Em 2009, Prensky lança novo trabalho, titulado *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, resultado de estudo mais recente sobre a temática. O novo conceito sugerido por Prensky, “sabedoria digital”, abandona o fator idade e valoriza as potencialidades dos indivíduos para o uso da tecnologia digital, a fim de melhorar sua arquitetura cognitiva (Prensky, 2009).

White e Le Cornuem, em 2011, cunharam o termo “visitantes” e “residentes”, objetivando substituição a terminologia de Prensky e afirmam que esta tipologia deve ser

entendida como um processo contínuo, onde os jovens são residentes pois vivem *on-line*, já os visitantes são apenas usuários das ferramentas da web, grupo das pessoas com mais idade (White & Le Cornu, 2011).

Considerando a ausência de uniformidade da literatura científica, até o momento, sobre quais as variáveis que realmente condicionam o uso da tecnologia por parte das crianças e jovens, dá-se atenção ao trabalho de Facer e Furlong (2001) que evidencia a influência dos recursos culturais familiares, a profissão e experiência tecnológica dos pais como determinante para a aquisição e a utilização dos computadores por parte das crianças. Subscorre-se também o estudo de Helsper e Eynon (2010) que afirma ser significativa a participação dos pais como base para o uso da tecnologia pelos filhos.

Dessa forma, reputa-se que o paradigma do nativo digital é influenciado por uma série de fatores, entre eles: a imersão no ambiente tecnológico, o contexto social, educacional, cultural, político e econômico, e até mesmo o contexto geográfico, incluso aqui também o componente geracional, com forte valimento. A cada nova geração de pessoas ocorre paralelamente uma nova geração de aparatos tecnológicos, num processo contínuo e irreversível, especialmente com fins para o uso doméstico, acarretando assim o uso cada vez mais precoce da tecnologia por parte das crianças, o que pode vir a determinar novas possibilidades de acesso, uso e interação.

“Ciberadolescência” é o termo usado por Bringué e Sádaba (2008, p. 312) para definir a fase em torno dos 12 anos, quando o uso da internet pelo adolescente tem a função de estabelecer e perdurar o relacionamento e a vinculação constante com amigos. Comportamento que, em algumas situações, leva a um dos grandes perigos no uso da internet por crianças; a conexão com estranhos. Por volta de três anos depois, a fase da “cibermadurez” (Bringué, 2008, p. 313) com mudança de valores no consumo da web, com a introdução do uso para fins cognitivos.

Algumas pesquisas, como exemplo a de Margaryan et al (2011), apontam que ao chegar à universidade os jovens continuam a fazer uso da tecnologia para fins de relação social, lazer e comunicação em dimensões consideráveis. O referido estudo detectou uso limitado das plataformas sociais, baixo nível de habilidade e uso das ferramentas para partilha e criação de conteúdo. Comportamento ratificado pela investigação de Rowlands et al (2008, p. 22) que rotula de geração “cut-and-paste”.

Higher Education Academy publicou um artigo que desenha os perfis dos estudantes do Reino Unido, tendo como fator de análise a intensidade de uso da internet e a produção de conteúdo, e os resultados apontam:

The digital mass - accounting for almost half of the students - heavy Internet users but not so keen on producing digital content.

The neo-analogical - approximately 20% of the students, produce some content but connect to the Internet less than the average student.

The inter-activated – approximately 30% of the students, close to the prevalent image of new millennium learners - heavy Internet users and quite frequent content producers” (C. S. Jones, B., 2011, p. 18)

Em relação à realidade portuguesa tem-se por alicerce dois inquéritos: o documento publicado pelo Observatório da Comunicação – OberCom (2010a), que traz informações relacionadas ao uso das TIC pelos jovens de 10 a 15 anos e o trabalho de Ponte (2011), que tem base nos resultados dos dados portugueses que constam no inquérito europeu realizado pela EU Kids Online (2011), onde foi analisado o uso da internet por crianças de 9 a 16 anos em vinte e cinco países da Europa.

Segundo o OberCom (2010a, p. 21) aproximadamente todo o universo do estudo (95%) faz uso da internet, com regularidade diária ou quase diária, onde o percentual do sexo feminino apresenta-se um pouco mais elevado em comparação com o sexo masculino.

No que tange às atividades realizadas na internet, o OberCom (2010a, p. 32) destaca que quase a totalidade do universo faz uso com objetivo escolar, em seguida apresenta o uso para comunicação. Destaca-se o elevado número de *download* de música e jogos e pouca participação como postagem de conteúdo para partilha (20,4) e criação e manutenção de blog (10,2). O estudo do EU Kids Online apresenta resultado similar e elenca que os jovens portugueses realizam atividades de apoio ao estudo, com índice ligeiramente acima da média europeia, seguida de atividades de importação de conteúdos e logo depois de comunicação. “E por fim, actividades ligadas a uma intervenção produtiva, crianças e jovens enquanto fornecedores, eles mesmos, de conteúdos” (Ponte, 2011, p. 30).

O estudo do OberCom (2010a, p. 32) faz referência à leitura na internet, com os seguintes dados: “cerca de um terço dos inquiridos declarou ler na net (31,9%), ler jornais ou revistas 72,0% e ler livros 52,7%”.

Já no inquérito do EU Kids Online (2011) os dados revelam que o estatuto socioeconômico é uma variável de relevo na atividade de ler as notícias (elevado 41%, médio 38% e baixo 32%), assim como também com relação à escrita em blog (elevado 10%, médio 10% e baixo 7%). Em resumo, Ponte (2011) afirma que a idade e o meio social são fortes influentes nas competências digitais e que “no nosso país, as competências declaradas estão quase todas acima da média europeia” (2011, p. 32).

Os dados da realidade de Portugal são satisfatórios dentro do cenário da Europa, mas alguns aspectos merecem atenção e ratificam a responsabilidade da família e das instituições educacionais em preparar as crianças e jovens para o uso responsável da internet.

Segundo os números da EU Kids Online, o primeiro acesso à internet situa-se nos 10 anos, a partir de então o jovem tem uso mais acentuado do que o progenitor entrevistado, também predomina entre eles o conceito de que sabem mais sobre a internet do que os seus pais e apresentam opinião positiva sobre a internet e suas próprias competências. O acesso dá-se em casa, na escola e nas bibliotecas públicas e escolares, preferencialmente (Ponte, 2011). No ambiente familiar, o acesso é feito geralmente no quarto. Neste aspecto, Portugal ocupa o terceiro lugar no ranking europeu (OberCom, 2010b) o que confirma trabalho anterior de Cardoso, Espanha e Lapa (2009, p. 9) que chamam a tendência de “cultura do quarto de dormir”.

Destaca-se que o local de uso da internet, dentro do ambiente familiar, afeta o contexto social de utilização da web, uma vez que influencia no nível de controle e no apoio dos pais, na privacidade e independência dos menores.

O uso da tecnologia, mormente da internet, pelas crianças no ambiente doméstico requer regras e acompanhamento sistemático de pessoas mais velhas, pois constitui-se o espaço mais propício para o uso como recurso para o ócio e para a comunicação. Através da web a criança penetra no espaço virtual, dotado de oportunidades e perigos, o que lhe confere autonomia e independência, longe dos valores, costumes, conhecimento e experiências da família. “O espaço cibernético tem tipos de informações contextuais diferentes daquelas do espaço real” (Palfrey & Gasser, 2011, p. 102).

Movido pela curiosidade, tendência para as descobertas e desprovido do medo, as crianças e jovens são os pioneiros e principais desbravadores do potencial da tecnologia emergente, desmontando assim uma estrutura hierárquica vertical, consolidada historicamente, onde os mais velhos detinham o saber, o controle e ensinavam os novos. Essa mudança de paradigma concede aos mais jovens individualidade, considerando que, agora, segundo Tapscott (2010, p. 96) “eles crescem conseguindo o que querem, quando querem e onde querem e fazem com que as coisas [e a informação] se adaptem a suas necessidades e seus desejos pessoais”.

Assim sentem-se autossuficientes na gestão do uso e da pesquisa na internet, navegando nos sítios de comunicação, lazer e informação. Entretanto, o assaz não representa competência para seleccionar, usar e avaliar as informações e não dispensa orientações e acompanhamento.

O estudo de Kerawalla (2002, p. 768) detectou que os pais sentem desconforto em assumir a tarefa de tutor nos percursos e nas atividades realizadas, junto aos filhos, na web. Diante disso, torna-se necessário que haja sensibilidade e preparo por parte da escola para interferir junto às famílias, chamando para um diálogo a fim de atualizá-los sobre as políticas e programas adotados em relação às tecnologias, incluindo orientação para o uso seguro e benéfico da internet. É fundamental família e escola terem um discurso uniforme para agirem na mediação e para que a criança e o adolescente tenham uma visão clara e cautelosa sobre as potencialidades e efeitos dos *media digital* no quotidiano, sendo preparados com segurança para a vida em ambientes híbridos e complexos.

O fosso entre o jovem e o adulto relacionado às habilidades, interação e uso das tecnologias digitais tende a estreitar-se, o próprio Prensky (2009) que propagou a divisão, nativos e imigrantes digitais, considera que a divisão caminha para irrelevância, com o avanço do século XXI.

Considera-se que o panorama está a mudar devido à difusão vertiginosa e o acesso facilitado da tecnologia, ocasionando ao indivíduo com mais idade (aqui incluso alguns pais e educadores) incentivo, adaptação e confiança para incorporá-la na sua vivência e no seu labor.

O aproveitamento do repertório informacional vasto e quantitativo que as crianças e jovens possuem quando ingressam no ambiente escolar, adquirido, especialmente, através dos *media* e das plataformas digitais e sua conciliação com a educação formal, constitui-se um desafio e uma necessidade para as instituições educacionais, nos dias de hoje.

Stoerger (2009) afirma que as mudanças na área da educação e no processo educacional devem ter como base as características sociais dos nativos digitais; interação, colaboração e participação e Cardoso, Espanha e Lapa (2009) apontam que a internet pode servir de canal de aproximação entre gerações. Assim, com base nos autores citados, considera-se apropriado aproveitar a disposição e o desembaraço dos jovens em partilhar experiências e conhecimento sobre as tecnologias, internet e web 2.0, conciliando a originalidade e inovação dos alunos à experiência e maturidades dos professores, nas ações educacionais com os novos *media*.

Two knowledge and intelligent groups (digital natives and immigrants) who grew-up in different generations and exposed to different life styles and experiences, must now be dependent on one another for deploying effective training and understanding the information for use in the future (Berge & Autry Jr, 2011, p. 465)

Assim, em vez de um binário opositor oponente, pode-se considerar um aspecto positivo, uma vez que a diversidade pode ser otimizada com a busca de estratégias para compartilhamento de experiências e competências. A vivência entre crianças, jovens e

adultos, no contexto escolar, conduz para o ensino e aprendizado em conjunto, oferece a oportunidade para descobrir, estimular e desenvolver as melhores qualidades e potencialidades de cada geração, além do que é também ocasião para a quebra de rótulos e um grande exercício para aceitação da diversidade geracional na escola e na sociedade.

Dessa forma, a escola adota uma postura positiva perante a diversidade e uma atitude inclusiva, por parte da comunidade escolar. A cada nova geração aumenta a diversidade cultural na sociedade, portanto a escola sucessivamente será um ambiente de encontro entre a mesma geração e entre gerações, o que provoca a responsabilidade da instituição em salvaguardar as peculiaridades culturais de cada geração e de promover as competências e o diálogo intercultural entre alunos, professores e famílias.

Considera-se fundamental trazer para o processo de investigação e de construção reflexiva de conhecimento os próprios jovens, pois eles têm uma percepção diversa do adulto, especialmente relacionado com a tecnologia e a informação. Prensky (2005) sugere ouvir os alunos e envolvê-los com as políticas da escola e Tapscott (2010) chama de “aconselhamento reverso”, situação em que os mais jovens colaboram com as pessoas, com mais idade, a compreender e usar a tecnologia.

Sem dúvida aprender a viver juntos perpassa por descobrir o outro, identificar similaridades, trabalhar em parceria visando ao bem comum, constitui-se como um dos fundamentos que devem nortear o sistema escolar, aqui incluso a adoção da tecnologia. Aprender a viver juntos, agregado com os outros pilares da educação (Delors et al., 1999), torna-se imperativo nesta sociedade marcada pela complexidade, junto à diversidade humana contemporânea.

2.4.2. *Leitura e escrita na web*

Com o advento das ferramentas sociais de tecnologia web, a leitura estreita sua relação com as novas gerações e com a escrita, onde a diversidade e heterogeneidade textual proporcionam um novo estilo de leitura e escrita.

No contexto contemporâneo presencia-se o impacto das TIC na sociedade, acarretando transformações em práticas anteriormente já solidificadas. E, com a entrada da web 2.0 na rotina dos indivíduos, aspectos culturais estão passando por mutações históricas, a exemplo dos hábitos da leitura e escrita. Privilegiando as pessoas e suas relações, a web social amplia as possibilidades de leitura e escrita, com a inclusão dessas práticas também em *media digital*, como *wikis*, blogs e redes sociais.

A criação é uma característica da nova geração, que se encontra envolvida na produção e/ou remix de informação, conhecimento e entretenimento em ambientes digitais. Palfrey e Gasser (2011) consideram que, apesar da qualidade e quantidade de conteúdos produzidos pelos nativos digitais ainda não atingir níveis de excelência, a criação representa uma oportunidade para a aprendizagem, expressão pessoal e autonomia individual e que essa trajetória é relevante por permitir perceber como as crianças devem ser educadas na era digital.

O sistema escolar deve estar atento porque as tecnologias romperam os limiares de papéis no processo comunicacional, proporcionando uma mixagem, onde todos são usuários e produtores, leitores e escritores de informação e de conteúdo.

Assim, percebe-se que o processo leitura e escrita tem forte relação com a história e cultura, influenciando e sendo influenciada pelas transformações que afetam a sociedade civil. Chartier (R. Chartier, 1999) designa como historicidade do sujeito leitor, que o considera passível de transformação e adequação em virtude das mudanças sociais e tecnológicas.

Um dos temas mais polêmicos na atualidade é sobre o fim da era dos livros tradicionais e sua concorrência e/ou permuta com as multimídias interativas. A história registra que sempre que ocorre a introdução de nova tecnologia em nossa tradição surgem debates similares, a exemplo da invenção dos tipos móveis por Gutenberg, do cinema e dos videocassetes. O avanço da tecnologia é um processo cumulativo, assim as inovações tecnológicas tendem a completar-se.

Zilberman (2000) analisa o contexto no documento *Fim do livro, fim dos leitores?* e prenuncia

A lógica do capitalismo, fundada na obsolescência programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema. Talvez se torne ainda mais elitizado; ou, pelo contrário, ameaçado de desaparecimento, providencie no barateamento do custo e à renovação de popularidade (Zilberman, 2000, p. 118).

Neste embate, considera-se que o relevante é focar a estratégia no leitor, no texto e no autor, e não priorizar a tecnologia, que se baliza a um instrumento. O cerne da questão é o futuro da leitura e não o formato do livro ou seu suporte!

A leitura do livro em papel e digital são processos distintos, insubstituíveis e complementares, onde cada processo tem sua importância na vida dos indivíduos. O livro impresso não submergirá, o seu manuseio provoca sensações únicas, desde a textura do papel, passando pelo seu famoso cheiro inigualável. Afora sua durabilidade comprovadamente secular, nada comparada com a do livro digital. “A conclusão é óbvia: tal qual a roda, o livro

é uma invenção consolidada, a ponto de as revoluções tecnológicas, anunciadas ou temidas, não terem como detê-lo” (Eco, 2010).

Outro ponto de debate, com o advento das tecnologias, diz respeito à questão se estas contribuem para o incentivo da leitura e escrita. O contexto digital contemporâneo caracteriza-se por ser marcado por substituições de paradigmas, aqui em evidência o aspecto social e cultural, assim, não cabe comparação da intensidade e qualidade da leitura com momentos anteriores. Haja vista que, as transformações sociais trazem implicações nas práticas da leitura e da escrita, como observa Chartier (R. Chartier, 1999, p. 13) a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas maneiras de ler e escrever.

Em época não muito remota ao falar-se em leitura vinha em mente os signos alfabéticos, livros e instituições como escola e biblioteca. Hoje a leitura envolve uma multiplicidade de signos, de documentos e está desvinculada de uma instituição específica. Lê-se vídeos, sites, textos, imagens, *chat*... E as crianças e jovens são modelos para a sociedade do que atualmente é prática de leitura, em vários *media* e simultaneamente. Tapscott (2010, p. 69) afirma que assim como a tecnologia influencia a maneira de pensar e o comportamento dos jovens, estes influenciam e moldam a internet.

Mandelli (2010) emprega as palavras de uma professora universitária brasileira, para explicar o atual hábito de leitura dos jovens; “o adolescente lê e escreve muito, comunica-se muito mais por escrito. As gerações anteriores liam só os livros da escola. Os jovens de hoje não: estão sempre se informando dentro dessa vida social digitalizada”. No contexto español, Aunió (2011) reforça a fala do profesor da Universidade Carlos III, de Madrid,

se debe al divorcio entre lo que llaman lectura por placer, llamémosla lectura de ficción, de la lectura de análisis y aprendizaje, la de no ficción. El chico se *enseña* en la escuela, pero se *educa* en el ciberespacio. La escuela y la enseñanza son un currículo académico, reglado, cuyo sentido es aprobar un curso para pasar al siguiente. Es un aprendizaje ajeno a la realidad inmediata del chico, que sin embargo sí encuentra un espejo perfecto de sus inquietudes en el ciberespacio. Leen menos la lectura escolar, incluida la de ficción, por pertenecer a un espacio de enseñanza, ajeno a la inmediatez y al discurso electrónico, interactivo y sobre todo muy visual, del ciberespacio, pero leen mucho y escriben mucho en redes sociales (Aunió, 2011).

Coaduna-se com os professores em considerar que a TIC, de maneira especial a web 2.0, pode expandir as oportunidades de leitura e escrita, e dessa maneira ser parceira do livro tradicional no incentivo a essas práticas. Apesar de reconhecer que a leitura no ecrã apresenta vários problemas, aqui se destaca: é uma leitura mais fragmentada, com menos profundidade e mais genérica, descontextualizada, não hierarquizada, exige menos atenção e não potencializa o pensamento crítico (Millán, 2009), (Carr, 2008), (Vazquez, 2010). Assim,

conclui-se que “ler *on-line* não é em si uma atividade intelectualmente menos desafiadora do que ler um livro. É apenas diferente e requer habilidades diferentes”. (Tedesco, 2006, p. 139).

Celaya (2008) sugere que as novas tecnologias devem ser incorporadas nos planos de fomento à leitura e promoção do livro,

Hace ya mucho tiempo que estas herramientas electrónicas dejaron de ser tan sólo un pasatiempo al convertirse en los principales canales de comunicación e información de las nuevas generaciones.... A través de estas tecnologías podemos crear espacios de lectura y escritura más cercanos a su manera de comunicarse, lo que motivará en el futuro su placer por leer todo tipo de textos en todo tipo de soportes (Celaya, 2008).

As plataformas sociais, por valorizarem o contributo coletivo, oportunizam aos leitores a leitura interativa e capacidade de expressão, sendo assim instrumentos relevantes para aquisição de informações sobre o texto literário, interação entre leitores, livros e autores e, conseqüentemente, conduzem ao estímulo da prática da leitura e escrita. A web 2.0 oferece ainda maior motivação para a literatura devido à convergência de múltiplas linguagens e oportunidade de espaço para criação em torno do texto literário. As atividades colaborativas em torno da literatura envolvem ações, em que a pessoa precisa expor sobre sua leitura. Tal ato acarreta resultados positivos para todos os envolvidos, tanto para quem recebe a nova informação, que entra em contato com novos conhecimentos, experiências e interpretações, como e ainda mais, para quem produz, pois tem a oportunidade de criar e expressar seu próprio conhecimento.

A ludicidade e o prazer proporcionados pela leitura literária se eternizam, “é uma experiência, acontece na nossa cabeça e acontece no nosso coração. A literatura não é feita de papel”, argumentou Meade (2010) quando esteve no *IV Encontro Internacional do PNL*, realizado em Lisboa.

“Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada” (Rösing, 1999, p.166). O argumento fica mais intenso quando se trata de incentivo à leitura literária pelas crianças. Dessa maneira, deve-se utilizar o fascínio que elas têm pela sinergia entre os vários códigos e aliar ao texto literário como estratégia.

O uso e a importância de imagens na literatura infantil, desde o primórdio, representam uma atitude de vanguarda, pois precedeu a era da convergência de linguagens, ao unir palavras e ilustrações com o objetivo de atrair e estimular a leitura, sensibilizar o leitor, além de adornar e enriquecer a estética literária.

A biblioteca escolar incumbida da responsabilidade de efetivar o gosto pela leitura trabalha agora em novo panorama, uma vez que seu usuário potencial tem as tecnologias incorporadas de forma natural e imediata nas suas rotinas sociais, comunicativas, informacionais, educacionais e de lazer. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a instituição se aproximar dos seus utilizadores. Conhecer as estratégias que usam para criar, compartilhar, colecionar e organizar a informação, a forma como se comunicam e se socializam, assim como também aceitar a maneira como aproveitam o ócio, é fundamental para a biblioteca manter-se presente e viva para seu público e para a sociedade em geral.

A esse respeito, a UNIVERSIA, rede universitária presente em países da Iberoamérica, publicou dados de investigação realizada, em 2010, com estudantes universitários em 23 países, sobre o que os jovens pensam sobre as bibliotecas. Os dados assinalam que 72% dos investigados consideram a biblioteca como uma instituição de futuro, mas 99%, da amostra, consideraram que ela carece de renovação (UNIVERSIA, 2010).

Como estratégia para contornar a situação pode-se utilizar a indicação de Chartier (2002, p. 121) “a ambição para as bibliotecas do futuro poderia ser reconstituir ao redor do livro as sociabilidades que perdemos”. Essa estratégia vai ao encontro de uma das características da nova geração apontada por Tapscott (2010, p. 110) que é a cultura do relacionamento e da colaboração.

Com base nos argumentos, sugere-se que a biblioteca escolar deve ser o principal caminho de interação entre os leitores e destes com a literatura, tanto em texto impresso como no mundo digital e fazer a convergência entre essas pessoas e linguagens. Partilha e cooperação devem ser a essência para o incentivo à leitura literária de crianças e jovens. “A prática da leitura das crianças e adolescentes faz parte de uma relação de amizade, de convivência” (Segre & Horellou-Lafarge, 2010, p. 126).

Lozano, na *7ª Jornada de Bibliotecas Infantiles, Juveniles e Escolares* destacou que:

En pleno siglo XXI en la sociedad del conocimiento, nos tendríamos que plantear si sirve el mismo modelo de actividades de fomento de la lectura que en épocas pasadas. En un momento donde el mundo virtual tiene una importancia vital y ante y una sociedad multicultural y global, hemos de reflexionar sobre qué tipos de lectores o no lectores se sienten atraídos por nuestras actividades y que segmentos (Lozano, 2009, p. 93).

Com base nesse argumento, torna-se relevante conhecer as atividades que as crianças desenvolvem quando usam internet, pois assim as bibliotecas podem desenvolver estratégias mais eficientes no incentivo à leitura, mais próximas da realidade do seu público. Dessa

forma, poderá resgatar também o leitor que se encontra disperso, conquistando dessa maneira a formação de novos utilizadores.

O relatório da EU Kids Online (2011) mostra mudança na forma como as crianças utilizam ultimamente o tempo de ócio. Desse modo, a biblioteca escolar deve coadunar as atividades desenvolvidas de incentivo de leitura lúdica às atividades preferidas por seus utentes: internet, lazer, comunicação e interação, de modo que a literatura seja inclusa nas experiências das crianças, em especial nos seus momentos de lazer e convívio com seus companheiros.

Com a constante presença da internet no cotidiano das crianças, considera-se que a biblioteca deve incluir nas atividades de leitura os sítios de livros digitais, visando trabalhar com os dois formatos: livros impressos e livros digitais. “More importantly, children’s books in digital format are essential if children’s literature is going to remain a popular form of informational and leisure reading for present and future Digital Natives” (Houston, 2011, p. 39).

A biblioteca também pode utilizar sítios diversos relacionados com a literatura e outras expressões culturais para o incentivo à leitura literária, fazendo a ponte entre as diversas manifestações culturais.

Ainda mais com a web 2.0 que possibilita maior dinamismo à leitura, pois permite ao leitor amplo espaço de atuação: ler, recriar e criar em cima do texto. O leitor, neste tempo, além de mais ativo e autônomo, tem mais oportunidade de seleção, de criação e até de reinvenção do texto, nas mais variadas formas de expressão.

Cassany (2012) alerta para o surgimento de novos gêneros literários em rede, como a história realista e o *fanfic*, característicos da criatividade e do modo de escrever das novas gerações. O referido autor conceitua a história realista como;

Un relato en parte autobiográfico de la comunidad de usuarios, o sea, con personajes inspirados en el autor y los lectores, que son los compañeros de la pandilla. Suele recrear hechos vividos en lugares reales con dosis variables de invención. Así, un personaje adopta el nombre y algunos rasgos físicos o psíquicos del autor o de alguno de los lectores (Cassany, 2012, p. 102)

Fanfic é uma abreviatura do termo inglês *fanfictions*, que são histórias escritas por fãs, com base em textos da literatura juvenil contemporânea. A partir do original eles constroem histórias modificando os cenários, personagens e enredo. Apesar de, em algumas situações, permear a questão dos direitos autorais, de modo geral, as *fanfic* são permitidas e estimuladas pelos autores, já que nascem a partir da paixão e admiração pela trama original e,

principalmente, são criadas sem visar o lucro, somente dar asas à imaginação a partir da idéia de outro, com forte sentimento de partilha.

Para Livingstone (2011, p. 27) o aumento da presença da literatura na comunicação mediada por computador dar-se devido às associadas e interações *peer-to-peer on-line*, assim, considera-se que estes são fenômenos decorrente das tecnologias digitais, em torno da literatura e relevante modelo de criação e expressão escrita construído pelos jovens, originado das conexões *on-line* entre leitores.

O modo de escrita das crianças e jovens na web denominada, por Torres i Vilatarsana (2003, p. 80) como escrita ideofonemática, por usar os recursos do teclado dos computadores para emular transcrições fonéticas, tem sido muito criticada e temida pelos educadores, contudo, percebe-se que essa forma de escrever é característica da comunicação síncrona. Nos textos colocados dos sites de *fanfic*, blogs ou história realista, construídos pelos jovens, a escrita se apresenta, em quase sua totalidade, com gramática e grafia formal, assim sendo, concorda-se com Freire (2008, p. 70), ao afirmar que “não há razão para se temer que o *internautês* domine a língua”.

Considera-se, então, que nos tempos atuais, a leitura e a escrita, sobretudo, das crianças e jovens, apresenta-se de múltiplas maneiras e em múltiplos formatos, o que demanda, em consequência, um vasto campo de competência, para além das capacidades básicas de ler e escrever.

Com a web 2.0, as competências para ler, escrever e interagir nos *social media* tornou-se uma necessidade para a nova geração de produtores de informação, pois representam a forma de expressão junto à comunidade virtual e presencial, além de forma de participação democrática da sociedade civil em temas locais e nacionais.

2.4.3. Transliteracy

As literacias tradicionais não são mais suficientes para acompanhar as transformações, a sobreviver e competir na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Em decorrência das experiências multimodais dos indivíduos, ocasionadas pelas tecnologias digitais, o conceito de literacia tem evoluído bastante e agora, com a variedade de tecnologias para comunicar, aprender e criar conhecimento, as competências necessárias para tal são mais requisitadas e complexas. A UNESCO (2008, p. 3) elenca as categorias de literacias para sobrevivência no século XXI e estabelece sobreposição e elo entre estas, que classifica como membros de uma família; “the basic or core functional literacy fluencies (competencies) of reading, writing,

oracy and numeracy; computer literacy; media literacy; distance education and e-learning; cultural literacy; information literacy”.

As competências necessárias para aceder e consumir informações diversas foram conceituadas como *information literacy*, termo usado pela primeira vez, em 1974, pelo bibliotecário Paul Zurkowski, como técnicas de utilização de ferramentas de informação no ambiente de trabalho e resolução de problemas. Desde então a literatura científica arrola variedade terminológica para definir tal domínio, porém, ainda não se tem consenso para uma singular definição. Destaca-se literacia como o termo predominante em Portugal, entendida como o processo contínuo de aquisição de competências para produção, expressão e comunicação em diversos formatos e suportes (M. Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011)

Hoje, em consequência da pluralidade de literacias está em uso *transliteracy*, que evoluiu de *transliteracies*, no âmbito do projeto Transliteracies Project, coordenado por Alan Liu, do Department of English da University of California. A partir de então, a professora Sue Thomas passou a trabalhar o termo *transliteracy*, em um conceito mais amplo, no grupo de pesquisa Production and Research in Transliteracy-PART, formado em 2006, na Universidade De Monfort.

Segundo Thomas et al (2007) *transliteracy* “is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks” (S. Thomas et al., 2007). Andretta (2009) acrescenta que o foco da *transliteracy* é a interação entre as pessoas e as tecnologias de redes sociais.

A *transliteracy* concentra-se no uso da tecnologia, em um contexto social, independente da tecnologia em uso e deriva das novas formas de comunicação e informação, que emanam das ferramentas interativas digitais. Portanto, fica evidente a relevância das redes sociais no conceito da *transliteracy*, por absorver uso e compreensão de múltiplas linguagens, a prática participativa em canais de interação e a capacidade de expressão nesses canais multimídias. Assim, enfatiza-se que a base para a *transliteracy* é a leitura e escrita.

Aponta-se então que, a *transliteracy* atribui competência aos indivíduos para aceder, compreender e utilizar a informação, em formatos tradicionais e advindos das plataformas digitais, e para as interações a partir dessa informação, enfim *transliteracy* é a alfabetização dentro do processo de convergência de pessoas e das mídias.

Thomas et al (2007, p. 13) esclarecem que os estudos sobre *transliteracy* ainda não estão amadurecidos e carecem de mais pesquisas. Ipri (2010, p. 533) aponta a insuficiência de trabalhos acadêmicos, notadamente na área das bibliotecas, destaca-se que a maioria dos

textos sobre a temática é publicada na web social. O referido autor ainda questiona sobre a transliteracy como habilidade e, sendo assim, se ela pode ser ensinada. Ressalta-se o trabalho sobre crianças e web 2.0 de Rudd e Walker (2010, p. 4) ao afirmarem que os jovens desenvolvem suas capacidades no uso dessas tecnologias fora das instituições formais.

Nesse sentido, considera-se a *transliteracy* como competência e atribui-se a responsabilidade para tal das instituições educacionais, onde a biblioteca escolar tem papel imperativo de preparar os alunos a serem consumidores e, principalmente, para serem produtores de informação e conteúdos nos espaço híbridos, contribuindo assim para a formação do cidadão na sociedade atual.

Sem dúvida, a conjuntura cambial de paradigmas torna-se um processo de grande exigência para alguns profissionais que atuam nas bibliotecas. Thomson (2011) sugere que o bibliotecário deve manter-se atualizado sobre os estudos na temática da *transliteracy*, pois estes têm relação direta com conceitos que estão no cerne da Biblioteconomia.

O bibliotecário ao incorporar os conceitos da *transliteracy* pode auxiliar o usuário, de maneira mais eficaz, a acessar, compreender e criar informação, especialmente a informação digital (Thomson, 2011). Porém, urge que no campo das bibliotecas escolares esse percurso seja abreviado, a aprendizagem e as literacias das crianças e jovens tendem a se tornarem mais críticas e complexas.

Assim, reforça-se que a biblioteca escolar torna-se uma das instituições educacionais responsáveis por trabalhar as competências da *transliteracy* dos alunos, preparando-os para serem autores e consumidores da informação, contribuindo diretamente para a inclusão de crianças e jovens, na sociedade digital. A *transliteracy*, a participação nos *social media* e competências de pesquisa devem agora acompanhar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos e tais habilidade devem ser trabalhadas antes dos estudantes chegarem ao ensino universitário. Jaeger (2011, p. 45) pondera sobre a inclusão de todo o currículo no processo e assim “the role of the librarian in the transliteracy process is now imperative as we teach students to critically evaluate material for meaning as well as credibility, accuracy, reliability, and bias”.

Os estudantes, na Sociedade da Informação e da Comunicação, devem compreender e atuar sobre os fenômenos, assim serão capazes de agir com responsabilidade e estarem aptos a exercer a cidadania de maneira significativa (Lippincott, 2007).

Capítulo 3

Redes e Comunidades: o mundo é uma teia

*“Una biblioteca no es una colección de libros,
sino una reunión de personas”*

Eppo Van Nispen Experto

O capítulo atual tem como tema central o novo fenômeno que afeta a sociedade: a vida em redes e comunidades, incrementada com o uso das tecnologias digitais. Inicialmente elenca-se a teoria da comunidade de prática e sua aplicabilidade no contexto educacional e, para completar, aborda-se a relação entre rede social *on-line*, educação, biblioteca e literatura, com ênfase para o público infantil.

3.1. Comunidade de prática

O indivíduo sempre viveu em companhia de outros, ao nascer tem como primeiro grupo social a família, depois é inserido em outros grupos, que funcionam como referência para as suas relações sociais. Quando este estabelece e mantém relações, com seus pares, forma pequenas redes, com base em sentimentos, preferências e interesses comuns e com diferente intensidade de relacionamento.

Na sociabilidade humana cada pessoa é um elemento único e insubstituível em suas interações. Dessa forma, percebe-se a sociedade como uma grande rede, construída a partir dos vínculos relacionais entre os indivíduos.

O termo comunidade de prática (CoP) foi cunhado em 1991, por Wenger e Lave no livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. A partir de então, o conceito teve estudo aprofundado e deu origem à publicação de Wenger, em 1998, da obra *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Em 2002, tem-se mais um estudo que completa a trilogia basilar sobre a temática, desta vez, com o trabalho conjunto de Wenger, McDermott, e Snyder (2002), no livro *Cultivating Communities of Practice*.

Tendo por base o princípio de que a aprendizagem é um processo social, onde ocorre partilha de práticas socioculturais, resultado da interação e participação ativa de seus membros, CoP é definida como “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4).

O conhecimento gerado tem origem na prática compartilhada, podendo então aprofundar uma prática já adquirida, como também desenvolver uma experiência nova. Dessa forma, o elo que une os participantes pode ser o aprendizado, como igualmente, um resultado desse elo.

As teorias sociais da aprendizagem, que se referem à aprendizagem em ambientes sociais, percebem o conhecimento como resultado de uma atividade, dentro do contexto, onde o mesmo é desenvolvido, praticado e socializado com outros. Nesse sentido, são quatro os

componentes da teoria social da aprendizagem, a saber (Wenger, 1998): significado, o aprendizado busca um sentido para a existência, individual e coletiva; prática, o aprendizado é vivenciado, aprender fazendo; comunidade, espaço na sociedade onde se pertence e é reconhecido; e por fim, identidade, o aprendizado reconstrói a própria identidade.

We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practices at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere (Wenger, 1998, p. 6).

Dessa forma, uma CoP pode existir dentro de uma instituição, ou dentro de uma unidade da instituição, ser formada por um grande grupo de pessoas, ou até por um número reduzido, pode ter uma agenda regular de encontros, presenciais ou não. Como também pode ser originada de maneira espontânea ou desenvolvida em um contexto formal. Pois, o que dá essência a uma CoP é praticar juntos, como co-aprendizes.

Wenger (1998), enfatiza que a CoP diz respeito ao conteúdo, não à forma, contudo, estabelece algumas características.

O domínio é uma das propriedades essenciais para a CoP, isto é, o que une as pessoas é o interesse compartilhado em uma temática, relacionado ao que vivem, conhecem e fazem, porém, sem necessidade de ser um especialista no assunto (Wenger, 1998). O domínio é o ponto central da interação, é importante para atrair e manter o interesse pela comunidade. Ademais, o domínio vai sendo construído e enriquecido, através das interações, visto que os próprios participantes têm interesse em nutrir o tema, sustentando, assim, a CoP. Dessa forma, as pessoas ao construírem conhecimento, acarretam um novo sentido para si, por ser parte de um processo criativo e, em consequência, para o grupo.

Os membros de uma comunidade, ao participarem de atividade em conjunto e/ou compartilharem experiências, estabelecem relações de identidade e confiança, uns com os outros. Assim sendo, a confiança e a identificação com a comunidade são características importantes que influenciam as pessoas na partilha dos conhecimentos (Wenger, 2003). As pessoas sentem-se à vontade para expor e partilhar suas ideias, pois são nutridas pela paixão pelo domínio e pela aprendizagem em comum. Jenkins (2009a, p. 233) aponta que a compreensão do contexto é socialmente construída, através de conversas e interações, em torno de problemas ou ações.

A CoP estimula movimentação entre os seus membros, consoante seus interesses, atividades, nível de participação, de modo que essa sinergia proporcione aos membros liberdade de trânsito para as atividades e interações. Em comunidades com maior número de

participantes pode haver fracionamento em sub grupos, de acordo com tema, geografia e outros, de modo a manter a participação e desenvolver a identidade dos membros.

Entretanto, isto não significa nivelamento e homogeneidade entre eles, Vega Díaz e Quijano Solis (2010, p. 94) chamam de “cognición distribuida, con el que se reconoce que en una comunidad hay actores que cubren diferentes roles y que tienen diferentes niveles de conocimiento y expertise para realizar una actividad”.

Em uma CoP os integrantes aprendem através da construção conjunta de atividades e das rotinas repetidas, assim, desenvolvem um conjunto de repertórios variados, fruto da interação e do fazer continuado, que podem ser: histórias, ideias, experiências, instrumentos, estratégias, documentos, etc. A prática é gerada, partilhada e mantida pelos membros da comunidade, constituindo, de tal modo, outra característica da CoP.

Uma comunidade pode se tomar pró-ativa ao assumir o desenvolvimento de uma prática. Ela pode definir que conhecimentos compartilhar, documentar e desenvolver. Pode ainda definir de que forma organizar as atividades de aprendizado, as formas de acesso ao conhecimento persistido, as normas, os projetos assumidos e as fontes de conhecimento. Tudo isso para que a comunidade intencionalmente se torne uma fonte de conhecimento para seus membros e outros que passam a se beneficiar destas (Ribeiro, Silva, Boff, & Viccari, 2011, p. 695).

Todavia, torna-se fundamental que esse novo conhecimento, gerado a partir do envolvimento de cada um, seja utilizado em suas vidas, quer profissionais ou não, posto que a prática não pode ser desvinculada do contexto histórico e social onde ela ocorre, já que o contexto é que atribui significado à mesma e para os integrantes da comunidade.

Apesar de não existir modelo definido para a concepção da CoP, alguns princípios são estabelecidos por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 51): *design* para a evolução, diálogo entre perspectivas internas e externas, diferentes níveis de participação, espaços públicos e privados para a comunidade, foco no valor, familiaridade e motivação, ritmo para a comunidade.

O *desing* de uma CoP não deve ser pensado como uma estrutura rígida, pelo contrário, como um processo em evolução contínua, assim, poderá permitir o diálogo, dentro e fora da comunidade. Deve-se motivar a comunicação interna entre os participantes, mas não esquecer as intervenções e contribuições que ocorrem, quando do diálogo com o exterior. “The dynamic nature of communities is the key to their evolution. As the community grows, new members bring new interest and may pull the focus of the community in different directions” (Wenger et al., 2002, p. 53).

No centro da CoP encontra-se um grupo reduzido de pessoas com participação efetiva, é o “coração” da mesma, segundo Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 56). Bem próximo a esse grupo, porém com participação regular e ocasional, encontra-se o “grupo ativo” e, por fim, a periferia, onde se encontra a maior parte da comunidade, porém, não com importância tênue. Os autores citados alertam que, as pessoas que se encontram na periferia, embora não tendo participação efetiva, sempre atribuem significado pessoal aos acontecimentos da CoP que, em algum momento posterior, será praticado. À margem desses níveis principais da CoP encontram-se as pessoas que não participam da comunidade, contudo, de alguma maneira, tem envolvimento com a mesma.

Dando continuidade aos princípios da CoP, têm-se os eventos ou espaços onde ocorre a reunião entre os membros, que podem ser: presenciais ou virtuais, privados e públicos, formais e informais. Esses espaços agora contam com as TIC, uma vez que estas possibilitam a ocorrência, o crescimento da frequência e da quantidade de interações, assim, impulsionaram a aprendizagem em conjunto e, desenvolvimento de CoP. O cuidado reside em estabelecer o equilíbrio entre os eventos, uma vez que todos são importantes, pois proporcionam relações distintas entre os participantes, além do que é através dos eventos que as relações se estabelecem e se fortalecem na comunidade.

Wenger estabelece forte ligação e contribuição das TIC com o desenvolvimento das CoP, na atualidade;

emerging technologies are affecting communities of practice, and especially more recent developments in social software. It is interesting to note how aligned the peer-to-peer nature of web 2.0 technology is with the way learning takes place in a community of practice. This alignment is remarkable. It has given rise to a lot of interest in communities of practice because it has enabled all sorts of communities that would not have been possible in the past (Wenger, 2007).

Entretanto não significa que somente o uso compartilhado das ferramentas da web 2.0 constitua uma CoP, “a website in itself is not a community of practice” (Wenger, 2009, p. 2). Ao oportunizar as interações, os *social media* propiciam que o aprendizado seja compartilhado, através do diálogo e das práticas realizadas conjuntamente, essências da CoP.

“Value is the key to communality life.... Frequently, early value mostly comes from focusing on the current problems and needs of community members (Wenger et al., 2002, p. 56). Os autores afirmam que, o valor, como princípio da CoP, não tem determinação precisa, podendo inclusive sofrer alterações ao longo do percurso. Porém, precisa constantemente de motivação, visando ser ainda mais potencializado e pode ter um caráter pessoal e não quantificado. Alerta-se que o benefício ou valor da CoP muitas vezes não é possível de ser

tangível ou quantificado, visto que pode variar, desde a resolução de um problema concreto, até o sentimento de confiança ou o aprendizado. Entretanto, os imateriais são os mais relevantes.

Uma CoP deve ainda reunir familiaridade com motivação, isto é, ser um espaço onde os membros sintam liberdade para emitir ideias, sugestões e críticas, mas também, serem estimulados ao receberem novas ideias, sugestões e também pensamentos divergentes.

Por fim, o último princípio da CoP, que é o ritmo único de cada comunidade. As atividades a serem desenvolvidas não podem ter um ritmo de sobrecarga, a ponto de afastar os membros, em compensação, não deve ter um ritmo tão lento, o que pode causar desmotivação. Cabe à comunidade determinar o ritmo a ser desenvolvido pela CoP.

Com relação às aplicações nas instituições, o próprio Wenger (2009) acentua que a CoP afeta as práticas educativas em três dimensões: internamente, externamente e durante toda a vida dos alunos. Assim sendo, as escolas precisam proporcionar aos estudantes oportunidade para formarem comunidades.

the school is not the privileged locus of learning. It is not a self-contained, closed world in which students acquire knowledge to be applied outside, but a part of a broader learning system. The class is not the primary learning event. It is life itself that is the main learning event (Wenger, 2009, p. 5).

As conexões entre as pessoas, agora, é realizada de maneira nunca concebida e a participação simultânea em redes, notadamente em redes sociais *on-line* diversas e heterogêneas, proporcionam um somatório de informações que contribui para o repertório de cada um e para o todo. O sistema educativo, como um espaço de saber e experiências compartilhadas, torna-se o ambiente propício para aproveitar a potencial inclinação dos estudantes para a vida em redes e comunidades e transformar as interações em experiências de aprendizagem e melhoramento de suas práticas educativas.

3.1.1. COP no ambiente educacional

A cultura participativa, decorrência das TIC e própria da sociedade atual, proporciona ao indivíduo o consumo e a apropriação da informação, que mediante suas necessidades são aproveitadas, reconfiguradas e devolvidas para a sociedade por novos meios e formas de circulação, acarretando inovadoras estratégias para se relacionar com a informação e para aprender.

If students are to take what they learn in school into the rest of their lives, they must be able to bring what they learn elsewhere into school. Thus the communities that students form in school cannot be isolated from the many other communities in which they participate; the school is a viable community for students only to the extent that it supports their participation in other communities as well (Eckert, Goldman, & Wenger, 1997, p. 3).

A CoP, com presença gradativa no ambiente social e laboral, pode ser um elemento relevante nos ambientes educacionais informais, mas, também deve integrar as instituições formais de educação, atuando nos processos de influência educativa, que ocorrem através do diálogo, de práticas e de atividades conjuntas, onde todos os componentes almejam acesso, partilha, participação e geração de novos conhecimentos.

Considera-se que a aplicação da CoP no sistema educacional ocasiona a introdução de práticas informacionais, comunicacionais e educacionais mais harmônicas com o mundo contemporâneo, com benefício tanto para o educador quanto para aluno, uma vez que a CoP está diretamente relacionada à construção de capital social.

Para aperfeiçoar o desenvolvimento de CoP em escolas, estas devem apresentar algumas características básicas, que, segundo Eckert, Goldman e Wenger (1997), são: visão compartilhada, ou seja, apoiar propósitos comuns e fomento à diversidade; oportunizar abertura interna e externa e proporcionar liberdade para experimentar.

A partir dessa perspectiva, o sistema escolar declina como espaço exclusivo e soberano de produção de conhecimento e sobrevém a ser um componente de um sistema maior de aprendizagem que é a própria sociedade, com suas redes de comunicação e informação.

A escola deve reconhecer as práticas sociais do momento, como ponto de partida para absorvê-las coerentemente para a instituição, uma vez que deve ser um sistema aberto a novos comportamentos e aprendizagem. Nessa rede aberta, torna-se fundamental que cada integrante apresente e compartilhe experiências e conhecimento para que, de modo igual, possa enriquecer-se com as contribuições de outro, proporcionando a co-construção e consistência no todo.

Nesse contexto, a escola passa a absorver as teias de aprendizagem externas. A escola não é um mundo autocontido, onde o conhecimento é transmitido objetivando sua aplicação fora da instituição (Wenger, 2009, p. 4). O conteúdo também é construído do lado externo, de maneira informal, através do processo social, das trocas rotineiras, de problemas e ações comuns. Compete à escola conciliar conteúdo retificado com contextos de participação (Miskulin et al., 2006). Pois assim, pode permitir sentido para os alunos e valorização das oportunidades de identidade, pertença e prática em comunidades, visando atingir metas e

produtos, num ambiente desafiador e estimulante, onde as situações refletem como o conhecimento é, e/ou será, usado na vida real.

A adoção da CoP tira o professor do isolamento da sala de aula e oportuniza melhor interação entre a equipe de educadores, ao possibilitar troca de ideias e práticas entre estes, despertando para o uso e contribuições de projetos comuns. Em particular, possibilita transcender a postura de que o professor encontra-se com seu repertório completo e suficiente para o labor, cabendo unicamente a transferência de conhecimento, com fluxo unidirecional, do professor para o aluno. Na CoP, o professor também é um aprendiz, onde seu conhecimento é sempre alimentado com as expectativas e experiências alheias, sobretudo advindas dos seus alunos, que pela própria natureza infantil/juvenil são entusiastas natos. Aliás, a comunidade escolar é uma instituição que tem como base a colaboração e aprendizado e a CoP cria integração entre os docentes e discentes, tendo em vista que todos têm em comum a comunidade, o propósito e as práticas.

Os diferentes níveis de conhecimento e de experiências entre os próprios professores e, sobretudo, entre alunos e professores incrementam o uso da CoP no conjunto escolar (Woodgate-Jones, 2012, p. 149). No entanto, reconhece-se a fragilidade do educador em atuar como coparticipante na construção do conhecimento, em atividades junto aos alunos, pois a situação gera insegurança e competitividade.

Wergner e Lave (1991) acentuam que a interação entre especialistas e principiantes é salutar, porém destaca a necessidade de alto grau de confiança entre os participantes. No caso específico professor e aluno, torna-se essencial, ainda, o desprendimento da hierarquia e das relações de poder, já enraizadas no sistema escolar vigente. Assim, as predisposições (pessoais, culturais e outras), o grau de participação, o poder e a identidade de cada integrante (APDSI, 2009b, p. 22) constituem-se como dificuldade para a integração tão necessária dentro de uma comunidade. Afora que as pressões externas reforçam a resistência do sistema escolar às mudanças, que são oriundas com o desenvolvimento de CoP.

Visando impulsionar o aumento da participação em CoP por instituições portuguesas, a APDSI publicou um documento contendo algumas orientações básicas. Dentre o conjunto, destacam-se as específicas para a realidade escolar:

Recomendação: adotar práticas de ensino-aprendizagem que envolvam comunidades de aprendizagem bem como fomentar a participação de todos os parceiros interessados no processo educativo (pais e encarregados de educação, antigos alunos, autarquias, empresas, cidadãos) em comunidades de aprendizagem alargadas.

Efeito esperado: desenvolvimento de competências individuais para a participação activa em comunidades de prática; aumento da motivação de indivíduos para a participação em

comunidades de prática; aumento do número de profissionais activamente envolvidos em comunidades de prática; enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem pelo envolvimento de entidades relevantes ao processo e interessadas no resultado do processo educativo e aumento da motivação dos alunos e aumento da eficácia do sistema educativo. (APDSI, 2009b, p. 12).

Considera-se apropriada a publicação das indicações sobre a CoP, sendo assim uma referência para as escolas que desejarem investir na inovação.

A propósito vale destacar, a título de boas práticas, o trabalho da Rede de Bibliotecas Escolares do Porto-REBEP que, através da sua plataforma, desenvolve uma comunidade de prática com professores bibliotecários. O trabalho de Santos, Lopes e Rego aponta que a CoP tem alcançado resultados positivos, como:

facilita a aprendizagem; permite aprofundar um domínio específico, o das bibliotecas escolares; acelera a inovação, devido à potencialidade de identificar novas soluções ou responder a um problema específico e desenvolve o pensamento crítico e a partilha entre os professores bibliotecários (N. Santos, Lopes, & Rego, 2010, p. 8).

Em virtude deste desempenho adequado, considera-se interessante ampliar o *design* da comunidade, a ponto de, gradativamente, envolver os outros educadores e alunos, o que certamente acarretaria benefícios para todo o sistema regional da educação no Porto.

Nesse sentido, evidencia-se que as escolas podem valer-se da inclinação natural das crianças e jovens para as redes sociais digitais e, assim, utilizá-las na construção e manutenção da CoP. As redes sociais ajudam a atingir o que não se pode concretizar individualmente (Christakis & Fowler, 2010, p. 24) e as CoP estimulam e promovem competências particulares dentro das comunidades, por conseguinte, tem-se um forte elo e sinergia entre elas.

“Lãs redes sociais, además de tener un poderoso potencial para el ocio y la comunicación informal también tienen utilidades profesionales, formativas o de aprendizaje ya que configuran comunidades de práctica” (Area & Pessoa, 2012, p. 3).

As redes sociais *on-line* acarretaram à CoP novas oportunidades, maior visibilidade e aplicações em áreas e contexto diversos, em virtude da tecnologia que permite a extensão das habilidades humanas, sobretudo por ampliar os canais de comunicação e suplantar as barreiras geográficas e, ainda, devido a sua imediata e ampla aceitação por parte dos vários segmentos da sociedade atual.

No que tange à educação básica, as redes digitais sendo instrumentos de comunicação das CoP podem favorecer a integração entre o corpo docente e os alunos. Em particular, contribuir com as experiências dos professores em relação às TIC, que, em algumas situações,

são considerados “imigrantes digitais” e, de tal modo, encontram-se distantes das práticas rotineiras desenvolvidas pelos alunos. Já para as crianças e jovens, que geralmente tem o aprendizado digital, adquirido de forma empírica, o professor pode contribuir com o crescimento de referencial teórico, político e crítico, conduzindo os mais novos à reflexão sobre o contexto. Eckert, Goldman e Wenger (1997) alertam sobre a hipótese de o aluno ser reconhecido como especialista em algumas das áreas que o professor não é e os alunos devem criar um importante elo entre o conhecimento do professor e o processo de aprendizagem, oferecendo, portanto, significativa contribuição à CoP.

Em estudo sobre uma comunidade *on-line* construída por crianças na faixa de 10 anos, cuja finalidade é a criação de novas histórias em torno de uma personagem da literatura juvenil, denominada *Gathering of the Elves*, Thomas (2005, p. 35) observou que; “*literate behaviour is one of the most valued forms of capital in the community. The ability to weave each other’s words into a narrative and engage in stimulating, collaborative storytelling is considered the highest practice of the community*”.

Segundo o autor supracitado, embora não conscientes, a interação das crianças, com uso de recursos *on-line*, para construção e desenvolvimento da comunidade, reflete um modelo de CoP. Apesar de ser um tipo de aprendizagem raramente atribuída a crianças, estes desenvolvem naturalmente, onde o aprendizado decorre da criatividade, experiência, práticas e diálogos em prol de uma construção comum, com partilha e construção do conhecimento.

Aponta-se ainda como relevante as conclusões de Huang, Yang, Huang e Hsiao que estabelecem um estreitamento entre os paradigmas da L2 e a CoP;

This perspective conforms to the purpose of libraries, providing books to readers so that after reading, they can enhance their own values and the ability to solve problems.... As a result, knowledge sharing plays an important role in a library, and it is the community of practice that can provide the knowledge sharing mechanism. we can find out readers with similar reading interests by examining their circulation records, providing them a recommendation ranking list which comes from the system in order to encourage them to form a reader community, establish a knowledge sharing network and at the same time, expand their interpersonal relationships (Huang, Yang, Huang, & Hsiao, 2010, p. 85).

Os argumentos elencados são apropriados para mostrar o potencial das CoP junto à comunidade escolar, onde acrescenta-se que a biblioteca pode valer-se dos princípios da CoP, com a formação de rede sociais *on-line*, para trabalhar a formação de conhecimentos, em uma comunidade de prática de leitores e escritores, tendo como domínio a literatura infantil/juvenil.

3.2. Redes sociais on-line

Com a Sociedade da Informação e do Conhecimento foram introduzidas novas formas de comunicação que possibilitam o fluxo em várias direções, ao mesmo tempo e de formas nunca antes imaginadas. A internet, como fenômeno e fruto da cultura atual, expressa a lógica das redes, dinamiza o ambiente comunicacional e as interações entre as pessoas.

A web social responde a um desejo e/ou necessidade natural, sempre anunciado pela sociedade: o imperativo da interação e expressão humana. Da comunicação enraizada na condição espaço-temporal do sujeito para comunicação aldeia global, acarretando alterações nas coordenadas geográficas e cronológicas, nas quais os indivíduos se envolvem. A convergência de fatores políticos, econômicos, sociais e, sobretudo tecnológicos colocaram as redes sociais e tudo que envolve o sistema de conexões entre pessoas, em evidência e mais perceptíveis (Franco, 2008a, p. 43). Assim, a Ciência da Informação que sempre teve como foco o acesso à informação, traz para o centro de suas discussões o estudo das redes sociais, visto que estas afetam o relacionamento informacional e comunicacional entre as pessoas.

As redes sociais, formadas por atores e suas conexões, têm seu histórico ligado à existência da humanidade. Contudo, com o advento da web social, repleta de ferramentas que ampliam e potencializam as interações, proliferaram os sites de redes sociais. Os conceitos web 2.0 e redes sociais virtuais aparecem em sinergia e entrelaçados como elementos da cultura digital.

Christakis e Fowler (2010, p. 6) consideram a rede social como um “conjunto específico de conexões entre as pessoas”. No caso de redes em ambientes digitais, tais conexões são mediadas pelo computador, ou seja, redes sociais *on-line* são conexões entre pessoas, tendo um artefato digital como instrumento para a comunicação. Reforça-se que as redes *on-line* são construídas com base na interação entre os participantes, que é ocasionada pelas ferramentas disponibilizadas pelos sites de redes sociais, onde a tecnologia funciona como suporte.

Autores debatem sobre a importância das redes sociais *on-line* para as relações entre as pessoas, assim, consideram-se relevantes os trabalhos de Haythornthwaite e de Wellman (2002) que percebem as plataformas como meio de sustentação das relações na vida diária e de Christakis e de Fowler (2010) ao apontarem que as interações entre as pessoas podem ser ampliadas, com a transferência do mundo virtual para o mundo real e vice-versa. Apesar de terem formas e padrões diferentes.

Um grande diferencial da rede social na internet é que, por independer do espaço e do tempo, sua base é a aglutinação motivacional (Oliveira, 1999, p. 57), onde os sujeitos mantêm

uma relação de interdependência e autonomia entre eles. O coletivo depende da ação individual de cada membro, ao mesmo tempo em que, sua ação é particular e eletiva em relação à própria rede.

Outro fator peculiar das redes sociais mediadas por computador é que as interações podem estar presentes em diversas plataformas relacionais e, em cada uma delas, as pessoas têm objetivos específicos, funcionando como instrumento para manutenção e fortalecimento dessas relações.

A estrutura das redes sociais são os nós, os laços e os fluxos. Onde cada nó, ou elo, é um ator social, os laços resultam da conexão e do fluxo das relações entre os nós e o fluxo aponta a direção da comunicação.

Os atores têm um conceito amplo, podendo ser tanto uma pessoa quanto uma instituição. Porém, nas redes sociais na internet, trabalha-se com as representações dos atores, com a identidade virtual construída pelo sujeito, como meio subjetivo de se fazer reconhecer na sociedade digital. O mundo virtual oferece a possibilidade de o ator elaborar sua identidade, criar seu perfil e características, além da alternativa de metamorfosear a própria identidade, de acordo com o contexto e propósitos. “São construções plurais de um sujeito, representando múltiplas facetas de sua identidade” (Recuero, 2009, p. 30).

Nas redes sociais *on-line* devido à ausência do reconhecimento pelas propriedades e comportamentos presenciais, as pessoas são identificadas por meio de vídeos, imagens e palavras, legitimadas dentro da rede, de modo a gerar individualidade e afetividade. Segundo Giones-Valls e Serrat-Brustenga (2010), a construção da identidade digital é uma consequência do desenvolvimento de competências tecnológicas e informacionais, visto que os instrumentos usados para se fazer expressar, a trilha percorrida pela navegação, a filiação às comunidades, as conexões com outros atores e a informação produzida e disseminada, ao ficar registrado na web, tornam o ator identificável e visível na rede e funciona também como condicionante para as futuras interações. As informações, as atividades e o prestígio do ator dão pistas do “eu”, na vida digital.

Latour (2011) exprime a importância do ator e de suas conexões nas redes sociais, ao considerar que “to have” (friends, relations, profiles . . .) is quickly becoming a stronger definition of oneself than “to be.” Assim, o estudo das redes sociais tem o foco para além do ator e seus atributos pessoais, pois é dirigido para as conexões entre o ator e seus pares, na construção dos laços sociais.

A posição que o ator ocupa na rede é um indicativo de seu papel de articulação na rede, representa o poder de irradiação e de atração da informação e, consequentemente, de suas

conexões, podendo comunicar-se diretamente com muitos e/ou sendo usado como intermédio nas comunicações de outros. O prestígio de um ator aumenta à medida que este torna-se objeto de mais laços, porém, não necessariamente, quando o ator inicia os laços (Faust & Wasserman, 1992). Assim, as redes possuem diferentes, múltiplos e momentâneos centros de interação.

São os laços que transformam um conjunto de sujeitos em rede social e ao estabelecer a conexão entre eles, possibilitam as trocas e interações entre os atores, condição para o sistema de pertença à rede. Assim, os laços explicam porque o todo é maior do que as partes (Christakis & Fowler, 2010).

As interações nas redes sociais *on-line* são ações comunicativas não lineares, múltiplas e imprevisíveis entre os atores e seus pares, o que gera fluxo de informação. O fluxo representa o movimento, o tráfego comunicacional, ou seja, as direções e os modos como a informação circula na rede, independente de serem orais, escritas ou multimídia, assim como também, do seu conteúdo. O fluxo de informação oportuna a permuta entre os integrantes da rede, acarretando reflexo em toda estrutura social da rede, originando suas características de dinamismo e volubilidade. As redes são alimentadas pela entrada e saída de informações, são as informações que causam movimentação na rede, já que são difundidas e propagam-se dentro dela.

As ferramentas utilizadas para a comunicação influenciam nas interações, inicialmente com respeito à condição temporal, podendo ser síncrona, em tempo real, ou assíncrona, quando não há sintonia temporal entre os atores com relação à comunicação. Em seguida, relaciona-se com o tipo de interação que pode proporcionar: mútua ou reativa. (Recuero, 2009, p. 31). Segundo Primo (2003) a criação conjunta, a cooperação, a interdependência, o tráfego e intercâmbio de informações, a influência e transformação recíproca caracterizam a interação mútua, enquanto as interações reativas são interações condicionadas, determinadas e limitadas em alguns aspectos, especialmente em se tratando da comunicação. Porém, com efeito social nos interagentes, onde estes podem ser vivos ou inanimados.

Os estudos sobre rede social conduzem sempre ao conceito de capital social. A vasta literatura científica sobre o tema arrola complexas teorias, notadamente tendo como base os estudos de: Bourdieu (Bourdieu, 1980), que do ponto de vista cultural, entende que o capital social encontra-se embutido nas relações entre os membros de uma rede social; Coleman (1994), onde capital social é definido pela função, papéis e normas dentro dos grupos, a função individual em prol do bem social; e Putman (2001) que pondera que o capital social refere-se às conexões entre os indivíduos, reciprocidade e confiança que delas emergem.

Dessa forma, considera-se que o capital social representa os recursos que o indivíduo tem acesso por meio das relações na rede social, isto é, as relações possibilitam e ampliam ao indivíduo ter acesso a tais recursos, aqui entendido principalmente como informações e ideias. Logo, as redes sociais *on-line*, ao potencializarem os relacionamentos e a integração, oferecem e possibilitam uma ligação natural ao capital social (Ahn, 2012).

Aponta-se como um dos pontos principais do estudo das redes em ambientes virtuais os efeitos sociais decorrentes das interações, pois a livre circulação de informações exerce ação nos atores, com a propagação de ideias, atitudes e comportamentos. Assim sendo, cada laço na rede oportuniza influência e influencia.

A pesquisa de Christakis e Fowler (2010) mostra, na Regra dos Três Graus de Influência, que as redes *on-line* possibilitam o contágio social.

Tudo o que fazemos ou dizemos tende a reverberar por nossa rede, exercendo um impacto sobre nossos amigos (um grau), os amigos de nossos amigos (dois graus) e mesmo os amigos dos amigos de nossos amigos (três graus). Nossa influência dissipa-se gradualmente e para de ter efeito perceptível sobre as pessoas além da fronteira social que está a três graus de separação. Do mesmo modo, somos influenciados pelos amigos dentro dos três graus, mas geralmente, não por aqueles além destes (Christakis & Fowler, 2010, p. 22).

Em outras palavras, os atores reproduzem e atuam sobre hábitos e comportamentos dos atores com quem estabelecem vínculos mais diretos, devido à zona de proximidade, como: família, vizinhos, escola, trabalho, igreja, etc. E para além, há tendência da propagação ultrapassar essas fronteiras e atingir relações indiretas.

Os referidos autores (Christakis & Fowler, 2010) asseguram ainda que as redes em ambiente virtual podem ter igual influência, se comparadas com as conexões presenciais. Uma rede concentrada, ou seja, com muitas conexões entre os membros, pode tornar mais forte e resistente um comportamento dentro da rede. Enquanto que a introdução de novos comportamentos ou alteração de comportamentos já interiorizados tende para conexões com mais grupos, chamada de rede integrada. Apesar de que, ainda não é possível teorizar se as tecnologias aumentaram a velocidade e o escopo dos contágios.

Considera-se, assim, que as conexões e o contágio fazem parte da vida humana, “são os comportamentos que se apropriam da Internet e, portanto, se amplificam e se potencializam a partir do que são” (Castells, 2003, p. 273). Assim sendo, as redes sociais *on-line* podem ser usadas para estimular e desenvolver habilidades, tendência, práticas e competências nas pessoas. Dias (2007) alerta que a partilha de interesses, de informações e a criação coletiva

possibilitam a ampliação das fronteiras sociais, culturais e educacionais, podendo ser transformado num processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, assinala-se que o uso das TIC, notadamente das redes sociais virtuais, tem um grande papel a desempenhar na educação, em especial na educação das crianças e jovens.

3.2.1. Rede social on-line, Educação, Biblioteca e Literatura

A sociedade contemporânea, assim como o sistema educativo, está envolvida em processos contínuos de alterações decorrentes dos progressos da tecnologia digital, de modo especial, com aumento progressivo da mediação e a influência destas nas relações entre os indivíduos e destes com o mundo.

Devido a esse contexto, a escola deixa o isolamento institucional e suplanta sua função instrumental, uma vez que a comunidade não está mais aprisionada nos contornos da comunicação local. Atualmente, a escola é compreendida como uma instituição sociocultural, onde sujeitos heterogêneos estão em processo contínuo de formação, a partir de sua própria história, da sua experiência e das relações construídas dentro e fora desse espaço, onde a cada dia aumenta a presença das redes sociais *on-line* nesse processo.

Sendo também, por natureza, um espaço informacional e comunicacional, a escola não pode isolar-se da cultura participativa, devendo compreender e aproximar-se de tais processos, visando construir diálogo com a aprendizagem decorrente do uso da informação em ambientes tecnologicamente mediados. Visto que surge, assim, um novo estilo de aprendizagem, onde a relação e as conexões entre as pessoas constituem um estilo original de comunicação, aquisição e disseminação da informação e de conhecimento. Em consequência, torna-se necessário que a comunidade escolar trabalhe com a interação e a partilha de conteúdos, decorrentes das relações das ações educativas e também as relações originadas e impulsionadas pelos *social media* e para o incentivo à criação e à expressão dentro destas.

Jenkins (2010) assinala que o primeiro passo para a introdução das redes sociais virtuais nas escolas deve ser dado com a prática dos educadores, conhecendo e usando as ferramentas, plataformas e processos, pois a prática torna-se importante para percepção de valores e significados. O próprio contato, nas redes sociais *on-line*, com outros professores, de contextos educacionais diversos, pode encorajá-los para a iniciativa, com a permuta de experiências, boas práticas e projetos de êxito, podendo ainda desencadear um trabalho em conjunto e *on-line*.

O envolvimento dos professores com as redes sociais virtuais e a troca de experiências contribui, ainda, para derrubar o receio com a exposição dos alunos nos *social media*, já que, alguns deles, insistem em sobressair os perigos, em depreciação dos recursos e benefícios. A complexa relação entre oportunidade e riscos não é característica da sociedade digital, mas sim uma característica da infância e adolescência (Livingstone, 2008).

As relações de poder já consagradas, a soberania da informação textual e unidirecional e o conteúdo previamente constituído, ainda são características de determinados sistemas educacionais, o que não coaduna com a autonomia, livre-arbítrio, criatividade e informação multimodal proporcionada pelas redes sociais. Tapscott (2010, p. 74) acredita que “por serem as redes sociais dirigidas por jovens, são eles que estão impulsionando o renascimento de novos modelos de colaboração” e de processos de aquisição de informação e conhecimento.

Apesar do uso concreto e intenso dessas ferramentas por parte das gerações mais novas, inclusive dentro do espaço físico da escola (apesar das proibições!) e das informações trocadas também envolverem temas relacionados ao contexto escolar, esta continua a ignorar e posicionar-se à margem dessa realidade. A escola opta por assumir uma posição mais confortável e segura, do que investir em uma postura de integração e participação nesse novo e ainda incerto contexto. Pesquisa realizada na Espanha (Sánchez Burón & Fernández Martín, 2010, p. 9), sobre o uso das redes sociais *on-line* por adolescentes de escolas secundárias, revela que 93% dos utilizadores conheceram os serviços através de informação de amigos e a escola não aparece como fonte de informação.

Para além do acesso, o uso das ferramentas das redes sociais demanda competências e literacias para leitura de documentos em inúmeros formatos e, especificamente, participação em tomada de decisões, expressão de ideias e produção de informação. A aceitação no circuito de “amigos” está condicionada à avaliação por seus pares, uma vez que nas redes sociais a pessoa é vista por sua representação e pelas informações produzidas e disseminadas. Destaca-se que, em se tratando de crianças e jovens a necessidade de aceitação e relacionamento no círculo de amigos tem uma grandeza emocional inumerável. A presença e participação dos *social media* são as mais fortes formas de reconhecimento na atualidade.

A inclusão digital (como qualquer inclusão social) só ocorre realmente quando alguém é aceito e acolhido por uma comunidade (no caso, uma comunidade virtual). Saber usar o computador como uma máquina de escrever mais sofisticada e, inclusive, saber navegar na Internet, não transforma ninguém em sujeito, quer dizer, não permite que uma pessoa tenha suas características peculiares reconhecidas e valorizadas a essência da ideia de inclusão – por uma comunidade humana (e somente comunidades humanas podem incluir seres humanos) (Franco, 2008a, p. 170).

Retoma-se assim o estreito elo entre redes sociais e *transliteracy*, isto é, consumo e produção de informações multiformes, que têm fluxo nos *social media*. Jenkins (2010) estabelece que além da divisão digital, a sociedade contemporânea também conta com outra segregação: a “the participation gap”, quando a pessoa tem cerceada a sua participação na sociedade, por total lacuna de experiências educacionais e culturais. Portanto, os textos que circulam nas redes *on-line* refletem todo o *background* do autor- utilizador.

Considera-se que a participação nas redes sociais, *off-line* e *on-line*, como ator central e produtor de informação deve ser o foco para a aquisição das literacias, originárias do contexto escolar.

A pesquisa realizada por Sánchez Burón e Fernández Martín (2010) abordou sobre a influência do uso das redes sociais *on-line* no rendimento escolar e os resultados apontam que o maior ou menor uso não tem influência nos resultados avaliativos do sistema escolar.

La conclusión que se refleja de los resultados aportados por ambos indicadores es que la utilización de las redes sociales se ha extendido en tan gran medida que resulta complicado llegar a indicar que las redes sociales provocan una reducción del rendimiento escolar. Chicos y chicas de diferentes niveles académicos suelen emplear las redes sociales de manera absolutamente habitual, por lo que no parece que incida en el rendimiento, ni de manera positiva ni negativa (Sánchez Burón & Fernández Martín, 2010, p. 22).

Estas ilações refletem que limitações, proibições e o receio do uso por crianças e jovens são se justificam e, ainda, a abstenção da escola em valer-se das redes sociais em proveito cognitivo da comunidade escolar.

Nesse sentido, adiciona-se as conclusões da investigação realizada nos Estados Unidos da America e publicada em 2012, sobre a experiência dos alunos do ensino secundário com sites de rede social e capital social;

I examine a potentially positive outcome, that adolescents who use social network sites will also report higher levels of social capital (both bonding and bridging).... The results show that youth who use Facebook and Myspace report higher social capital in both their school and online relationships (Ahn, 2012, p. 100).

Em razão de tais constatações, coaduna-se com os autores que sugerem a sua aplicação na educação, com destaque para Baker e Moss (2001) que recomendam a literatura como tema para formação de redes no ambiente escolar.

We see the need to explore learning opportunities for young readers in a broader context that includes the principal, all teachers, all students, and their parents. We believe schools should be more than the aggregation of classrooms that are connected by hallways. Schools are places that can foster a clear sense of community that encompasses staff,

students, and parents. There is no better topic for building school-wide community than the joys and excitement of reading (Baker & Moss, 2001, p. 320).

Subscreve-se as palavras dos autores supracitados acrescentando que a biblioteca pode ser um dos nós centrais da rede escolar, integrando as salas de aulas e demais atores envolvidos, usando os corredores para fluxo da literatura pelos diversos cantos da escola.

Percebe-se que tem havido um crescente número de relato de boas práticas, sobre o uso dos *social media* para incentivo à leitura, dentro do ambiente escolar, especialmente em eventos e na literatura científica. Especialmente, com a utilização dos serviços da web 2.0, onde são criados clubes ou comunidades de leitores específicos, em função de alguns critérios e finalidades.

Considera-se que a biblioteca da escola deve estar envolvida no contexto das redes sociais *on-line* em torno da literatura, na qual seus utilizadores estão engajados. A esse respeito, as bibliotecárias Plummer-Morgan e Neal-Shaw, com base nas experiências adquiridas em atividades com jogos lúdicos, redes sociais e crianças concluíram que; “we find that, in fact, rather than isolating young people from any meaningful social interaction and cutting them off from the joy of books, it is having quite the opposite effect” (Plummer-Morgan & Neal-Shaw, 2009).

Uma vez que “a biblioteca tem vocação para ser o local da linguagem compartilhada” (Petit, 2008, p. 99) e que Carrington e Marsh (2009) apontam como sendo responsabilidade da escola oferecer uma plataforma para o engajamento crítico dos alunos, sugere-se à biblioteca escolar promover a formação de rede social, com foco na literatura, integrando os atores da comunidade, através das relações presenciais que ocorrem na escola, e também com o uso dos recursos de rede social *on-line*.

Tendo por base os trabalhos elencados, considera-se que a biblioteca, ao utilizar o emprego dessa emergente estratégia, contribuirá de forma mais eficaz para a *transliteracy*, notadamente da comunidade estudantil e fomento ao elo entre textos, leitura e escrita impressa e digital, dentro do ambiente escolar.

A abordagem sobre a *transliteracy* para crianças e jovens deve sempre ter como ponto inicial a questão de segurança na interação e comunicação oportunizada pelas plataformas digitais. Os resultados da pesquisa realizada pelo EU Kids Online (2011) mostram que quase a metade das crianças portuguesas, com acesso à internet, nunca receberam qualquer tipo de orientação sobre sua segurança na web. Em decorrência direta dessa ausência de informação tem-se, de acordo com a referida pesquisa, mais números preocupantes, com relação às redes sociais; vinte e cinco por cento tem o perfil público e, destes, sete por cento partilham a

morada ou o número de telefone. A realidade portuguesa precisa de uma intervenção junto às crianças, visando mudar os dados atuais.

O espaço *on-line* tornou tênue a linha divisória entre o público e o privado e as redes incentivam que informações e questões pessoais sejam divulgadas e expostas, tem-se o individual entrelaçado e compartilhado com o coletivo. A escola tem responsabilidade em promover a utilização responsável e segura das redes sociais e a biblioteca pode contribuir com produção e divulgação de informações de segurança para as crianças junto dos professores e à família. Uma boa estratégia é o trabalho conjunto com associações e instituições, a exemplo do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS, da Universidade do Minho, que publica uma série de folhetos, intitulados *Media Education in Booklets*⁴², destinados a pais e educadores com informações úteis sobre como lidar com a relação entre crianças e *media*.

A biblioteca ao fazer uso das redes *on-line* deve atentar que estas configuram-se como sistemas de informação, assim possibilitam o acesso a uma vasta quantidade e diversidade de informações, por parte dos utilizadores. Visando trabalhar a literacia da informação com os alunos, o bibliotecário deve instruí-los na organização da informação digital pessoal, com uso dos recursos oferecidos pela web 2.0, a exemplo do emprego das *tags*.

As aplicações da web 2.0 permitem a formação de comunidade e redes com possibilidades muito além de fazer amigos com preferências literárias similares. Agora, o leitor pode divulgar e comentar suas leituras, sugerir, qualificar os livros e contactar com os autores. Como exemplo dessas redes, cita-se: Skoob⁴³, em português; Entrelectores⁴⁴, em espanhol, e, em inglês, LibraryThing⁴⁵.

Com a intenção de enriquecer e exemplificar esta parte, pesquisou-se na internet sobre experiências de implementação e utilização da web 2.0, em torno da literatura infantil e juvenil, em Portugal. Abaixo, arrola-se alguns delas, com base na pesquisa realizada em setembro de 2012:

- *Uma Aventura e outras coleções*⁴⁶ - seguindo uma tendência atual de uso da web para divulgação de produção literária, onde os autores desenvolvem seus próprios instrumentos de divulgação e *buzz*, visando conexão direta com seus leitores, os autores Isabel Alçada, Ana Maria Magalhães e Arlindo Fagundes, arrolam neste site

⁴² <http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/>

⁴³ <http://www.skoob.com.br/>

⁴⁴ <http://www.entrelectores.com/>

⁴⁵ <http://www.librarything.com/>

⁴⁶ <http://www.uma-aventura.pt/>

pequenos trechos dos livros dos autores, projetos desenvolvidos nas escolas e apresentação de vídeos;

- *História do Dia*⁴⁷ - congrega um conjunto de autores, liderados por Antonio Torrado, apresenta pequenas histórias, com periodicidade diária;
- *Adozinda; uma feiticeira do século XXI*⁴⁸ - da autora Sofia Ester, o tema central gira na feiticeira *Adozinda*, personagem central dos livros, permite registro, com possibilidade de customização do perfil, onde os avatares são feiticeiros. Apresenta sistema de recompensa, com a moeda Penteuros. Permite interação com outros utilizadores e arrola somente os primeiros capítulos dos livros;
- *Clube de leituras*⁴⁹ - ação do Plano Nacional de Leitura – PNL, iniciativa para formação de rede social de literatura, com salões de narrativas, poesia, teatro, ciências e críticas;
- *Novas leituras*⁵⁰ - mais uma ação do PNL, o site conta com recursos da web 2.0, onde tendo como centro a personagem *Rato de Biblioteca*, disponibiliza informações sobre doze títulos da literatura infantil portuguesa, acompanhado de vídeo e espaço para comentários. O objetivo é conduzir o utilizador a participar do perfil da personagem da rede social Facebook⁵¹ ou Twitter⁵², com observações sobre os títulos.

Considera-se a ação *Novas leituras* relevante, inovadora e estratégia para formação de rede social em torno da literatura infantil portuguesa. Todavia, apesar de possuir 677 amigos no Facebook e dezoito seguidores do Twitter (em 10 de outubro de 2012), observa-se a ausência de postagens, onde nota-se claramente a necessidade de intervenção de um mediador de leitura, visando otimizar o uso das plataformas e fomentar a participação dos utilizadores. Pondera-se também que a ação deve ter maior divulgação junto à comunidade escolar e às bibliotecas municipais a fim de potencializar o uso.

- *Biblioteca Digital Camões*⁵³ - biblioteca digital da língua portuguesa, que disponibiliza o acesso à leitura de obras completas de domínio público, para leitura e impressão, sem carecer de subscrição. Na seção infantil, os livros tem ferramenta para o áudio e permite a customização da página;

⁴⁷ <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>

⁴⁸ <http://adozinda.no.sapo.pt/>

⁴⁹ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/index.php>

⁵⁰ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/novasleituras/index.php>

⁵¹ <https://www.facebook.com/ratodebiblioteca?sk=info>

⁵² https://twitter.com/rato_biblioteca

⁵³ <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes.html>

- *Casa da Leitura*⁵⁴ - da Fundação Carlos Gulbenkian, disponibiliza a recensão e a ficha bibliográfica de mais de mil títulos da literatura infantil e juvenil, classificados pela faixa etária, dirigido para os mediadores formais de leitura;
- *Biblioteca de Livros Digitais*⁵⁵ - integra o conjunto de ações do Plano Nacional de Leitura – PNL, sendo desenvolvida pelo Centro de Investigação para Tecnologias Educativas – CITI, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa. Constitui-se de uma biblioteca digital de livros infantis e juvenis portugueses, aprovados pelo PNL e disponibilizados na íntegra, por faixa etária: 3 a 6 anos, 7 a 10 anos, 11 a 13 anos e de 14 a 16 anos. Oferece recursos audiovisuais e animação de desenhos. Com relação à interação, possui espaço para registro do utilizador, formação de amigos e oportuniza a produção de texto e desenho. O relatório estatístico do PNL⁵⁶, de maio de 2011, contabiliza: 1 020 579 visitantes; 30 livros; 8700 inscrições na biblioteca; 1910 textos de leitores inscritos.

Considera-se a mais importante iniciativa, com relação à literatura infantil, no âmbito Português e um excelente recurso para o incentivo à leitura e escrita da comunidade escolar, com o uso do livro digital e integração das tecnologias digitais com a literatura. Entretanto, apesar do expressivo número de visitas, percebe-se baixo nível de integração dos utilizadores. Tal realidade pode ser derivada do pequeno número de livros a ser disponibilizado, o que acarreta no utilizador desmotivação para contato constante com outros participantes.

Como ações de âmbito internacional, destacam-se:

- *Soopbook*⁵⁷ - é um recurso interessante para fomentar a escrita, imaginação e criatividade. Consta de uma comunidade colaborativa que permite criar um livro e este ser escrito e lido por todas as pessoas, o lema é: “escrever, compartilhar e ler”, permite a formação de grupos e interação entre os participantes;
- *Internacional Children’s Digital Library* – ICDL⁵⁸ - de responsabilidade da organização sem fins lucrativos Fundação ICDL, com sede em Manchester, Reino Unido. O objetivo é construir uma coletânea da literatura mundial, histórica e contemporânea. Destaca-se que a fundação está a apoiar projetos de pesquisas, em torno da ICDL, como: International Research with Children, ICDL Communities e o

⁵⁴ <http://www.casadaleitura.org>

⁵⁵ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>

⁵⁶ http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/balancos/relat_actividades_5_anos.pdf

⁵⁷ <http://soopbook.es/>

⁵⁸ <http://en.childrenslibrary.org/index.shtml>

Research Programs. Permite subscrição como criança e, também, como adulto, o que proporciona a vantagem de escolher o idioma a ser usado no site (apresenta opção para a Língua Portuguesa). Possui atualmente mais de 10.000 livros em mais de 100 línguas, o acervo na língua portuguesa conta com 30 livros. Apresenta um sistema de busca avançada, onde pode-se selecionar por: idade, audiência, personagem principal, gênero literário, continente e países e aparência dos livros. Oportuniza o livro completo e a avaliação deste pelo utilizador, além dos recursos: completar a história, contribuir com fotos e desenhos, visitar exposições e outros.

A iniciativa é muito louvável, uma vez que seu acervo tem como foco as semelhanças e diversidades culturais, por proporcionar, através da literatura, que as crianças compreendam e aceitem melhor o mundo atual, apoiando, de tal modo, a educação e tendo como instrumento a tecnologia. Oferece a possibilidade de uso de palavra-chave para identificar e organizar o conteúdo de sua biblioteca, através de *tags*. Dessa forma, o site apresenta-se como de vanguarda no emprego dos recursos da catalogação social. Contudo, a opção de seleção dos livros com base na aparência dos mesmos (cor da capa, formato, comprimento, forma e número de páginas), parece valorizar o aspecto físico em prejuízo do seu conteúdo, o que pode conduzir as crianças a terem essa percepção ao longo da vida.

- *WorldReaders*⁵⁹ - site de rede social *on-line*, desenvolvido a partir do projeto de pesquisa de responsabilidade do Ray Dorion, PhD, da University of Prince Edward Island, Charlottetown, Canadá, iniciado em 2008, em duas escolas da ilha de Prince Edward Island. O objetivo inicial era investigar como uma rede social pode apoiar o desenvolvimento das práticas de leitura entre crianças e jovens, com idade de 12 a 16 anos. Em 2009, após ajustes, o site tornou-se de âmbito internacional. O site é fechado para as instituições envolvidas com o projeto, cuja adesão é controlada pelo pesquisado e pelo bibliotecário da escola. Possui ferramentas de interação que possibilita compartilhar leitura, escrever comentários, formação de grupos, blog e, ainda, partilha de música e vídeos.

Segundo o pesquisador, o projeto apresentou resultados positivos, sendo apresentados na 38th Conferência Anual da International Association of School Librarianship, realizada em Pádua, na Itália, em 2009, no trabalho *WorldReaders: Young readers reading the world. Teacher-librarians using social networking to promote reading interests*.

⁵⁹ <http://worldreaders.org/>

- *Pottermore*⁶⁰ - considerado um projeto literário na web 2.0, da escritora britânica Joanne Rowling, conhecida como J. K. Rowling, nome usado para assinar as suas obras, lançado em 31 de Julho de 2011 (não casualmente, aniversário dela e da personagem principal Harry Potter). Com versões em inglês, espanhol, francês e italiano, o site permite ao seu utilizador reescrever a história dos livros da série Harry Potter, interagir diretamente com a escritora, adicionar amigos, participar em experiências de leitura interativa, criar e contribuir com textos e desenhos (*Fan Arts*). Destaca-se que, em maio de 2012, o diretor da empresa responsável pelo site comunicou que apesar de imensas vendas dos e-books, houve gradual acréscimo nas vendas dos livros impressos, de toda a série (P. Jones, 2012).

Apesar de reconhecer que a iniciativa tem fim empresarial, considera-se como uma forma de estímulo à leitura e à escrita dos leitores da série e uma estratégia inovadora na relação leitor, autor e texto. Representa a alteração na relação entre leitor e autor, fato mais marcante advindo com a web social. Para Jenkins (2011) o projeto *Pottermore* representa uma nova relação entre um autor e seus leitores, um relacionamento que envolve contínuas interações e extensões da ficção criada pela autora e que envolve algum nível de engajamento feito por meio da rede social que ela construiu ao redor do livro.

Hoje em dia, os dois pontos extremos da cadeia editorial estão muito próximos, autor e leitor em uma mesma rede, com profundo envolvimento emocional. Dessa forma, em constante diálogo e interação, o que possibilita troca de ideias, sugestões, participação e, até, preponderância do leitor sobre a obra literária. Os leitores são integrantes dos textos que abraçam, desenvolvem expectativas e desejos em cima destes e transformam-se de espectador em coautor.

Diante do contexto apresentado, considera-se as redes sociais *on-line* como estruturas sociais emergentes, a modificar os sistemas de comunicação, de informação e de educação na sociedade contemporânea. As bibliotecas escolares, apesar de “apresentarem relutância em assumir papéis não tradicionais” (J. Calixto, 2011), devem desalojar-se da zona de conforto no oferecimento de serviços já estabelecidos, geralmente estatísticos e enclausurados no seu espaço físico e institucional, pois assim, estarão mais próximas da cultura participativa de seus utilizadores.

⁶⁰ <http://www.pottermore.com/>

Ramos Curd (2008, p. 17) aponta que:

el fuerte incremento de las herramientas tecnológicas 2.0 y las redes sociales subterráneas, hoy permiten y en el futuro se hará más evidente que las personas lectoras que participan en estas redes recomienden los libros que están leyendo o han leído, ofreciendo a la comunidad de cibernautas fotos y videos de sus autores favoritos, aportando con sus biografías en Wikipedia, con vídeos de sus comentarios en Youtube.com, con blogs dedicados a comentarios de libros, entre muchas otras estrategias intuitivas de fomento de la lectura.

Martel (2012), durante a palestra *Descaminhos da Literatura*, realizada em evento no Brasil, discorreu a respeito do livro digital e ponderou que o conceito do livro “acabado” está a ruir. O livro, após a sua publicação, está sempre sendo reescrito e recriado pelos leitores, que se “apropriam” dos enredos prediletos, afora o *remix* do enredo com as mais diversas linguagens *multimídia*.

Cremin (2011, p. 118) argumenta que “the social, emotional and cultural dimensions of being a reader need to be recognised and fostered, so communities of readers can be built which acknowledge the diverse cultural capital and home literacies of the young”. Assim, o jovem, ao compartilhar suas inclinações e repertório literário, nas redes sociais *on-line*, almeja o sentimento de pertença, onde a recompensa é a validação dos outros atores envolvidos e o *feed back* de suas produções e leituras. Enfim, desenvolve a leitura social.

O bibliotecário no desempenhar de suas funções, na condição de profissional da biblioteca, atua como mediador da leitura, função esta que é sustentada quando da utilização de rede social, no espaço escolar, objetivando incentivar a leitura literária.

Longe de ser um especialista em *netweaving*, mas usar seus conhecimentos sobre formação de leitores, literatura infantil, estudos sobre o utilizador e sua experiência com trabalhos na comunidade escolar e, assim, estimular a articulação, presencial e *on-line*, entre os leitores/atores.

A rede é o meio, o ambiente. Não produz efeitos por si mesma, independentemente dos estímulos que recebe dos seus nodos.... Sendo assim, é necessário animar a rede, provocá-la, abastecê-la com estímulos que ensejem a sua atuação regulatória, dando pretexto, aos seus nodos, para estabelecerem – por meio de suas múltiplas interações – novos caminhos, novas conexões, por onde tráfegarão novas mensagens (Franco, 2008b)

Para contribuir nesta tarefa, o bibliotecário deve integrar a equipe de educadores em um trabalho conjunto, pois, assim, evita que a biblioteca passe a funcionar como o núcleo controlador das conexões e informações que circulam na rede. Afora que o envolvimento dos

professores proporciona a formação de vários centros e nós na rede, para atuação, do mesmo modo, como facilitador das integrações entre os atores e entre estes com a literatura.

Encontra-se na literatura científica abordagens que destacam o bibliotecário escolar como articulador das redes sociais virtuais. Assim, cita-se o relato de Stewart (2009), sobre o uso do Facebook para construção de uma comunidade de leitores, onde descreve o bibliotecário escolar como mediador das leituras e a experiência de Dorion (2009), com a rede social *on-line* de literatura infantil *WorldReaders*, que determina que o sucesso de uma plataforma depende da atuação do facilitador, papel que o autor atribui ao professor bibliotecário.

The teacher-librarian was crucial in sparking discussion, motivating students to get involved, and feeding ideas and comments into the blogs and sub-groups formed...While we may think that our difficulties lie in learning the technology associated with SNs and designing and developing an engaging look and interesting content for the site, the real challenge for teacher-librarians is in the time and effort it takes to manage the site, encourage participation, and create opportunities for users to interact (Doiron, 2009, p. 12).

A experiência de leitura, a relação entre os leitores, autor e leitores e, até mesmo, entre leitor e o próprio livro estão em processo evolutivo, visto que com as tecnologias digitais, a leitura, nos dias atuais, ultrapassa as tradicionais instituições do livro e da cultura, como: escolas, universidades e bibliotecas, e permeia os espaços potencialmente dos jovens “nativos digitais”, a exemplo das redes sociais *on-line* e dos sites arrolados anteriormente.

Com o *social media* percebe-se modificações determinantes na relação das pessoas com os bens culturais, aqui destaca-se a literatura. Além dos agentes tradicionais de mediação da leitura e escrita, como: família, escola, biblioteca, agora, tem-se, mormente, os sites de redes sociais a influenciar e apoiar os jovens leitores.

Nesse sentido, o leitor, nas redes sociais *on-line*, pode desempenhar diversos papéis; autor, leitor, organizador, editor, ilustrador, crítico, dentre outros. Atuando com rapidez e fluidez na migração de um para outro ou podendo até exercê-los em simultâneo. Esse contexto, segundo Córdón-García e Alonso-Arévalo (2012) introduz a desintermediação na cadeia produtiva do livro, o que atinge a essência da leitura e da escrita.

Entre os participantes de uma rede social *on-line* percebe-se a ausência de hierarquia entre as pessoas que comungam e permutam esses papéis, podendo, assim, a crítica de um especialista em literatura ter o mesmo valor para o leitor, quanto o comentário de um participante da rede.

A propósito, em pesquisa sobre a influência das informações, com temática envolvendo produtos culturais, distribuídos na rede Facebook, Christakis e Fowler (2009) apontam que alguns comportamentos e gostos tendem a ser disseminados *on-line*, contudo, acrescentam ainda não haver padrão para tal disseminação. Onnela e Reed-Tsochas, em investigação similar na mesma rede social, destacam o aumento da popularidade dos livros que são objetos de postagem na web e esclarecem que:

Social influence plays an especially important role in cultural markets, for products such as books and music, and generally pervades any arena of life where the attitudes and tastes of individuals are influenced by others (Onnela & Reed-Tsochas, 2010, p. 18375).

Com o desenvolvimento das redes sociais *on-line* em torno da literatura, tem-se um novo contexto; cada leitor é o centro de uma rede, por onde circulam as obras literárias, a agregar informações, recomendações e partilha em torno da literatura, onde suas ações podem intervir nas outras pessoas (Millán, 2009).

Ao mesmo tempo, tem-se outra situação, quando o livro, impresso ou digital, é o nó da rede e, assim, um interagente de uma rede social, visto que os atores estabelecem interações reativas com ele. Dessa forma, o livro oportuniza a associação entre leitores semelhantes e favorece a interação entre eles e consequentemente motivação para leitura.

Nas situações acima, há uma reconfiguração dos circuitos de mediação da leitura, já que como em toda rede social, independente do ator central ser leitor ou livro, tem-se conexões em sua volta e, consequentemente, os interagentes vivos (leitor) estão continuamente a receber influência dos outros participantes.

Considera-se, então, que em uma rede social *on-line* os atores centrais são “mediadores sociais da leitura”, visto que influenciam nas preferências, opiniões e comportamento dos integrantes e, especialmente, exercem intervenções nas relações entre leitores e livros, ou seja, em todo o ecossistema que envolve a leitura literária.

Busca-se o termo mediação nos estudos Malheiro e Ribeiro (2011, p. 144), quando apontam uma dupla dimensão da mediação; a social, entendida como uma articulação entre a dimensão individual do sujeito e as relações sociais e, ainda, o processo interpretativo, decorrente do sentido atribuído ao objeto.

Os estudos de Rocha (2000) possibilitam compreender que “a mediação social refere-se à participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no desenvolvimento do indivíduo”, sendo a interação social mediada por objetos, instrumentos, comportamentos e palavras (Rocha, 2000, p. 33). A intervenção do outro possibilita e

favorece o desenvolvimento do indivíduo como ser humano participante da sociedade, sendo que essa mediação ocorre de forma assimétrica, não intencional e sem objetivos explícitos e determinados, consequente das interações em grupos sociais.

Nas redes sociais *on-line*, o leitor é vocal e social (W. Stephens & Valenza, 2012), dessa forma, as informações que disponibiliza, o comportamento e a sociabilidade o transformam em mediador social da leitura. O prestígio e autoridade desse ator decorrem do somatório do uso das ferramentas de interações, da articulação, do nível de contágio e do grau de atributos na rede, como centralidade, densidade ou conectividade. Além, obviamente, de suas práticas e experiências no universo da leitura e da literatura.

O ciberespaço tornou-se uma global rede literária, ao envolver na web livros, leitores e autores, otimizando as interações e promovendo intervenções.

A influência que o leitor recebe quando participa de uma rede social *on-line* é percebida na cadeia de operações, que vai desde conhecer o livro, seleção e acesso para a leitura do texto, passando pelo diálogo, comentários e recomendações. Destaca-se que estas últimas já são espontâneas no ambiente das redes.

A própria web e os sistemas de busca contribuem bastante para que os livros sejam conhecidos pelos leitores e as TIC têm impulsionado as estratégias de marketing, com convergência de linguagens. Porém, o fator mais marcante é que os livros antes da publicação são prontamente divulgados nas redes digitais, principalmente quando envolve *fans*, que já influenciam desde a sua criação. A própria rede que o indivíduo integra, espontaneamente funciona como um critério de filtragem perante a quantidade de material disponível atualmente, facilitando assim a seleção, pois dentro da rede circulam informações com base nas inclinações literárias dos integrantes.

Em rede, o valor, a reputação e o uso de uma obra literária são medidos em função da quantidade e qualidade de atributos, sugestões, votos, comentários, *tag*, etc., que recebe dos atores (Cordón-García, 2012, p. 48) e todo esse conjunto intervém nos participantes da rede social.

O consumo conduz a produção. Dessa forma, o diálogo, as recomendações e os comentários são práticas naturais nas redes de literatura e de grande uso pelos mediadores sociais de leitura, assim, exercem fortes intervenções sobre o comportamento e inclinações dos indivíduos. Afora as indicações declaradas pelos leitores, encontram-se na rede outras ferramentas que servem para caracterizar, sendo também utilizadas para expressar a qualidade atribuída pelo usuário, a exemplo das *tag* e dos votos.

Para a biblioteca torna-se fundamental conhecer os mediadores sociais de leitura, com maior nível de influência e experiência, visando atraí-los para a formação de rede de leitores e escritores na escola. Uma vez que, com o uso dos recursos da L2, a biblioteca pode identificar e analisar os interesses de leitura dos alunos e, deste modo, conectar pessoas com interesses e aptidões literárias similares, encorajando os leitores a interagir uns com os outros, de maneira a proporcionar novas práticas de leitura e escrita, o que, segundo Huang et al (2010) proporciona o aprendizado entre parceiros em CoP de leitores e escritores.

Parte 2

Estudo Empírico



Capítulo 4

Percurso Metodológico

“A literatura não é feita de papel”

Chris Meade

O estudo de campo configura-se como uma das partes mais importantes de um trabalho científico, o capítulo em voga, apresenta os problemas e objetivos que norteiam toda a investigação e a metodologia usada para tal. Tem-se ainda uma parte que versa sobre o processo criativo do Portal Biblon.

4.1. Problemas e objetivos

Este estudo possui enquadramento nas áreas de Ciência da Informação, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, foco de pesquisa do Programa Doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais.

O referencial teórico, construído na primeira parte deste trabalho, deixa claro o quadro de transição paradigmática da sociedade contemporânea e fomenta a necessidade de estudos e investigações no sentido de criar ambientes híbridos, que usufruam dos séculos de experiência da leitura, como ferramenta cognitiva de aquisição de conhecimentos e de lazer e, conjuntamente, visualize novos suportes e novas ferramentas, como os livros digitais e as redes sociais na internet, entre outras, como novas formas de dar continuidade às boas práticas da leitura e da escrita a partir da literatura.

Nesse contexto, que envolve profundamente a biblioteca escolar, os temas; leitura/escrita, literatura infantil e *social media*, e a relação entre eles, torna-se inquietante e suscita a problemática central deste estudo: o uso de rede social *on-line*, pela biblioteca escolar, contribui para o incentivo, criação e expressão em torno da literatura infantil?

Visando melhor distribuição da pesquisa, foi imperativo observar inicialmente a introdução das TIC no processo de leitura e escrita da comunidade escolar, com foco para a literatura infantil, assim têm-se as questões: Como se apresenta a relação leitura-escrita e TIC na comunidade escolar? Como a biblioteca escolar usa as ferramentas da web social para oferecer serviços de leitura e escrita?

A literatura como condutora de uma rede social para o público infantil foi um dos pontos a ser examinado, com base nas perguntas: O livro de literatura infantil pode ser um interagente em uma rede social *on-line*? Qual a participação do utilizador na interação com o texto literário, em uma rede social virtual?

O emprego do Portal Biblon, para formação de rede social *on-line* e instrumento para incentivo a literatura, igualmente levantou inquietações: Como os educadores e as famílias perceberam o Portal Biblon para as práticas de leitura e escrita das crianças? Quem são os utilizadores do Biblon e que ferramentas e livros tiveram maior aceitação? Quem são os

mediadores sociais de leitura da rede Biblon? O portal Biblon configura-se como um instrumento de formação de uma rede *on-line* de leitores/escritores infantis?

O trabalho empírico ofereceu subsídios para o objetivo principal deste estudo; formular porpostas para uso de rede social *on-line*, no ambiente escolar com temática da literatura infantil, em torno da biblioteca escolar, para a educação básica, fundamentadas na teoria de comunidades de prática.

A partir deste objetivo motriz, têm-se os objetivos específicos, a saber:

- Diagnosticar a relação leitura/escrita, biblioteca e *social media* (redes sociais) na comunidade escolar da educação básica, 1º ciclo;
- Identificar o uso dos *social media* (redes sociais) no contexto da biblioteca escolar para o incentivo à leitura e criação e expressão em torno da literatura infantil;
- Analisar como a literatura infantil pode ser um elemento interagente em rede social *on-line*;
- Identificar os utilizadores e serviços que estimularam maior participação na rede social do Biblon;
- Analisar o uso do Portal Biblon em relação à adesão da comunidade escolar às práticas de leitura e de escrita e à formação de comunidade de leitores/escritores;
- Assinalar as possibilidades de integração de uma rede social *on-line* nas atividades de promoção de leitura na escola.

4.2. Metodologia

Seguindo o processo de um trabalho científico, após definição dos núcleos centrais da pesquisa, problema e objetivos, tem-se a fase da seleção da metodologia mais indicada para o estudo, aqui descrita.

Lessard-Hébert, Goyette, Boutin e Reis (2005, p. 167) estabelecem que o paradigma qualitativo tenha como foco, primeiramente, descrever e compreender casos particulares, para depois, formular teorias gerais. Godoy (1995) caracteriza como tal, estudos que partem de questões amplas que vão sendo ajustados, na medida em que o mesmo decorre, notadamente a pesquisa de campo.

Dessa forma, considera-se que o presente estudo apresenta alguns aspectos que o conduzem para a pesquisa qualitativa, porém opta-se por adotar a combinação de métodos

quantitativos e qualitativos, chamada por Jick (1979, p. 603) de triangulação, ou seja, utilização de múltiplos métodos para analisar a mesma dimensão de um problema.

A investigação tem como estratégia de pesquisa o estudo de caso, percebido por Yin (2005, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. García Hernández et al (2010), após análise de vários trabalhos que delimitam conceitos sobre estudo de caso, concluíram que:

En cualquier caso, todos coinciden en que el estudio de casos se encuentra dentro del paradigma interpretativo-subjetivo y persigue un objetivo: probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad (García Hernández et al., 2010, p. 5) .

Entende-se o estudo de caso como sendo um estudo aprofundado e exaustivo, situado no contexto em que está sendo feita à investigação, buscando descrever, compreender e interpretar sua complexidade, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Calazans (2007), no livro *Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação*, chama atenção para a definição do que é um caso.

Um caso pode ser um objeto ou processo, teórico, empírico ou ambos. No mínimo é um fenômeno específico no tempo e no espaço. Para selecionar um Estudo de Caso deve-se definir a unidade de análise. Uma unidade de análise pode ser individual, um evento (processo, mudança organizacional) ou uma organização ou uma área organizacional. Dependendo da quantidade de unidades de análises podem existir estudo de Caso Único e Estudo de Casos Múltiplos (Calazans, 2007, p. 49).

Em se tratando de pesquisa com mais de um caso a ser observado, Lessard-Hébert et al (2005) aconselham efetuar os estudos separadamente, redigir relatório sobre cada caso e, para finalizar, pôr em evidência os resultados comuns ou divergentes, à luz da teoria.

Justifica-se a escolha pelo estudo de caso em razão de sua aplicação para descrever um fenômeno contemporâneo num contexto de vida real, no qual uma intervenção ocorreu (como), além do que, o estudo de caso trabalha com pesquisa empírica, isto é, a investigação está localizada dentro de um contexto social, envolvendo interação e estabelecendo relações entre processos e produtos (por que) (Yin, 2005). Ademais, o estudo de caso é muito aproveitado na área da Ciência da Informação (Fidel, 1984) e indicado, por Pozzebon e Freitas (1998, p. 144), como método adequado para conduzir investigações nas áreas que envolvem sistemas de informação.

Apesar da opção pela pesquisa usando estudo de caso, tem-se conhecimento e preocupação com as desvantagens do seu uso, notadamente a limitação de base para fazer generalizações, pois ao estudar somente alguns casos, tornam-se inapropriadas as tentativas de generalizar as conclusões, para todo o universo. A necessidade de estender por um tempo prolongado o período de recolha de informações e, especialmente, das observações em campo, é outra desvantagem apontada. E por fim, os estudos de casos exigem várias técnicas de recolha de dados, o que resulta em vastas informações, dificultando a compreensão e interpretação pelo pesquisador (Yin, 2005).

Ainda que o estudo de caso seja considerado pesquisa qualitativa, Skate (2009) recomenda usar a triangulação, a fim de expressar maior confiabilidade, validade e confirmação. Dessa forma, visando investigar, sob vários aspectos, o mesmo fenômeno, utilizou-se diversidade de fontes de dados; observação participante, inquérito por questionário e documentação.

A pesquisa teve como instrumento a Portal Biblon, usadas nas escolas do 1º ciclo da escolaridade básica (1º ao 4º ano de formação), do Agrupamento de Escolas de Aveiro-Portugal.

4.2.1. Instrumentos de recolha de dados

Estudos de casos requerem variedade de dados, diferentes fontes e coletas em momentos diversos. Dessa forma, apresenta-se os instrumentos usados na investigação, a saber; observação participante, que inclui as anotações da observação em campo, os registros fotográficos e os trabalhos realizados pelos alunos, na momento da investigação; os inquéritos sob a forma de questionários e a documentação registrada no Portal Biblon.

- ***Observação participante***

A observação no trabalho científico caracteriza-se pela utilização da percepção humana na obtenção de informações relevantes, visando entender processos específicos da realidade, dentro de um contexto e, à luz da teoria, identificar problemas a fim de melhorias e/ou soluções serem propostas. Olhar a realidade, como uma técnica científica requer sistematização e planeamento, em busca de acontecimentos específicos, visando à objetividade.

Segundo Lakatos e Marconi (2008) há vários tipos de observações na pesquisa científica, às variações ocorrem segundo a participação do observador, os meios utilizados, e ainda segundo o local onde esta é realizada. Dessa forma, considera-se que a pesquisa realizada caracteriza-se como observação participante, estruturada e realizada na vida real.

Bogdan e Biklen (2010) argumentam que a observação participante é a melhor técnica para coleta de dados em pesquisas que trabalham com método de estudo de caso. Yin (2005) também estabelece forte relação entre o estudo de caso e a observação participante ou direta;

As evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia, por exemplo, observar essa tecnologia no ambiente de trabalho prestará uma ajuda inestimável para se compreender os limites ou os problemas dessa nova tecnologia. Da mesma forma, as observações feitas em um bairro ou em uma unidade organizacional trarão uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo (Yin, 2005, p. 120).

Justifica-se o uso do conceito, posto que a observação foi realizada durante as formações de utilizador do Portal Biblon, que visavam à divulgação da plataforma para a comunidade escolar. A fim de que a referida plataforma fosse utilizada como instrumento nas atividades de incentivo a leitura, realizadas na biblioteca e na sala de aula, para formação de rede social entre os utilizadores.

Smith (1997), de maneira similar, aponta sobre o participante como observador. Uma vez que a pesquisa, ora relatada, realizou-se em escolas, onde o pesquisador adentrou as salas de aula e conduziu uma atividade para os alunos, considera-se que esta, do mesmo modo, reúne as características do pesquisador participante como observador. Pois, os sujeitos investigados tinham consciência da observação e a presença da pesquisadora foi vista como um observante a participar das atividades que estão sendo estudadas. Dessa forma, tornou-se mais vigente a relação de confiança e naturalidade de comportamento, adequado a esse tipo de coleta de informações.

Nesse aspecto, convém acrescentar que os alunos receberam muito bem a pesquisadora, agiram com desembaraço e demonstraram segurança e familiaridade no decorrer da observação.

A observação estruturada segue um roteiro orientador, que contém os itens mais relevantes a serem observados, definido previamente. O uso da grelha de observação, ou *field notes*, favorece ao pesquisador autodisciplina e concentração nos aspectos que darão contributos para o problema e objetivos do estudo em pauta. A literatura científica recomenda que os dados devam ser registrados no momento da observação ou tão logo esta finalize, para

que não haja perda de informações e detalhes e possibilita, também, a utilização de outros registros, como fotografias, filmagens ou trabalhos dos sujeitos.

No caso desta investigação, em que a pesquisadora geria uma atividade com os alunos, usando como recurso o Biblon, e, em simultâneo, fazia a observação, optou-se pelo uso da grelha, elaborada durante o planeamento da pesquisa, de modo a facilitar o trabalho de observação (Ver Anexo 1). Utilizou-se ainda como recurso as fotografias, os desenhos e os comentários das crianças, os quais ilustram o item 5.1. Observação Participante, desta tese.

O uso da grelha também contribuiu para que as informações recolhidas fossem filtradas e interpretadas, com maior fidelidade, pela pesquisadora. Uma vez que, a observação baseia-se em dados provocados pela intervenção, com o uso do Biblon, a análise poderia ficar sujeita a subjetividade e influência do pesquisador. Assim, visando amenizar as desvantagens da observação participante ativa, contou-se com outros instrumentos de coletas de dados, que possibilitaram o cruzamento de informações, neste caso em especial, os dados que foram registrados no Portal Biblon.

• *Questionários*

O inquérito por questionário é definido por Quivy e Campenhoudt (1998) como conjunto de perguntas aos investigados,

Relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 188).

Segundo Calazans (2007, p. 49) “uma das vantagens do estudo de caso é que as evidências podem ser coletadas de diversas formas”. Entre as técnicas sugeridas, pela autora, encontram-se os questionários para efetuar a coleta de dados. Apesar do Yin (2005, p. 111), não incluir o questionário como uma das fontes de evidências mais usualmente utilizadas nos estudos de casos, o autor alerta sobre a existência de amplas fontes, que igualmente são relevantes para recolha de informações.

Os questionários usados na pesquisa foram de três tipos, de acordo com os investigados: professores, professores bibliotecários e encarregados de educação. Com precaução de respeitar as características de cada tipo de sujeito e as informações que estes poderiam oferecer para o interesse da pesquisa, tentou-se manter uma unidade nas questões, de maneira

a congregar opiniões diversas sobre a mesma temática e controle do estímulo dos respondentes.

Partindo dos objetivos da investigação, foram elaboradas questões fechadas, abertas, múltiplas escolhas e hierarquizadas, com escalas de medidas. De modo a atenuar a superficialidade de informações nas respostas, que é uma das limitações dos questionários, introduziu-se algumas perguntas de opinião, de maneira ao investigado expressar sua apreciação; perguntas factuais, uma vez que estas aprofundam o questionamento, por gerarem uma informação a mais que não seria fornecida no primeiro momento e, ainda, na maioria das questões fechadas foi incluso a opção “outros, quais?”, como alternativa para uma resposta mais abrangente.

O questionário apresenta ainda algumas opções de resposta com itens “não sei realizar” e “não tenho opinião formada”. Embora tendo conhecimento de que podem ser usadas como estratégia de fuga pelo inquirido, optou-se pela inserção, em virtude de a temática do questionário incluir temas ligados à TIC, como a web 2.0, redes sociais e leitura *on-line*, que são temas relativamente recentes para algumas pessoas. Considerou-se, então, a possibilidade de encontrar, dentre os respondentes, pessoas que ainda não estão inseridas na cultura digital.

No momento da elaboração tomou-se por base os grandes temas da pesquisa: leitura, internet, web 2.0, redes sociais e o Portal Biblon, e a esquematização que clarifica o objetivo da questão e seu indicador. As esquematizações e os questionários dos encarregados de educação, professores e professores bibliotecários compõem os Anexos 2, 3 e 4 respectivamente.

Os inquéritos, dirigidos aos encarregados de educação, foram entregues nas escolas e os professores ficaram responsáveis pela distribuição e recolhimento dos questionários dos encarregados de educação, via alunos. Na oportunidade, foram entregues também os questionários dos professores, o que ocorreu no dia 17 de junho de 2011.

O inquérito dos professores bibliotecários foi enviado por email, por opção dos próprios inquiridos. Destaca-se que, um dos professores bibliotecários estava fora do ambiente escolar, pois encontrava-se de licença, logo, a escolha pareceu ser mais apropriada, visto ter-se somente dois professores atuando nas bibliotecas das escolas pesquisadas.

O quantitativo de questionários distribuídos e recebidos é apresentado na Tabela 1, a seguir.

ESCOLAS	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	PROFESSORES
EB1 "A"	148	7
EB1 "B"	272	11
EB1 "C"	101	5
EB1 "D"	147	6
TOTAL DISTRIBUIDO	668	29
TOTAL DEVOLVIDO	337	22

Tabela 1 – Inquérito Encarregado de Educação e Professor

A devolução do questionário é apontada com um dos problemas no emprego desse instrumento para recolha de dados. Na pesquisa em voga foram devolvidos 50,44% dos inquéritos dos encarregados de educação, 75,86% dos professores e 100% dos inquéritos dos professores bibliotecários, considera-se que o nível de restituição foi positivo.

• *Documentação*

A análise da documentação consiste em um exame sistemático nos dados registrados, em busca de informações retrospectivas e referenciais de um fato. Os documentos são valiosas fontes de informações nas pesquisas, de modo a complementar, contrastar ou validar evidências obtidas pelas outras estratégias.

Nos estudos de casos são usados, mais comumente, documentos de ordem pessoal e oficial, porém, os registros eletrônicos apresentam-se, igualmente, como fonte de registro de atividade, especialmente, quando busca-se dados sobre frequência ou contingências (Stake, 2009, p. 85).

Incluso no item da documentação, Yin (2005, p. 115) cita o registro em computadores como exemplo de registro de serviço, ou seja, aqueles que indicam o acesso dos utilizadores, os recursos usados e caminhos percorridos para navegação, em um período de tempo específico.

Dessa forma, serão usadas, para apresentação e análise dos dados, as informações de acesso e postagens dos utilizadores no Portal Biblon, de modo a fornecer indicadores sobre os interesses, opiniões, escolhas, atividades e interações realizadas quando do uso da plataforma.

A apresentação e análise das informações registradas no portal serão distribuídas em três tempos: o primeiro período corresponde à implantação do portal e seu uso experimental, ano de 2010; o segundo, considerado o mais revelador e importante para a pesquisa, quando das formações realizadas nas escolas, período de janeiro a junho de 2011, e, por fim, o período posterior, de julho de 2011, até março de 2012.

Tendo em conta os objetivos da investigação, serão examinados os dados relacionados aos utilizadores e aos livros, uma vez que considera-se os livros como um elemento agregador, pois em torno dele formam-se interações entre utilizadores.

As informações relacionadas à identidade do utilizador, guardadas na plataforma, revelam o número de pessoas com perfil no Biblon, a data de criação do perfil, sexo, idade e autores favoritos.

O portal oportunizou dois tipos de interação: utilizador e livro e utilizador e utilizador. Assim, o livro é um importante elemento na apresentação e análise dos dados, do ponto de vista que este constitui-se um interagente que possibilita interações. Dessa forma, apresentam-se dados gerais sobre a biblioteca digital do portal Biblon e dados específicos de cada título, com base nas interações utilizador e livro, favorecidas pelos recursos; “*quem está a ler*”, “*quem já leu*”, “*adicionar aos favoritos*”, “*adicionar comentários*”, “*adicionar imagens*” e “*adicionar vídeos*”.

No item dos comentários, faz-se uma breve apreciação, visando identificar a temática e conteúdo postado, com destaque para: aspectos positivos e negativos do próprio livro; aspectos positivos e negativos sobre o Biblon; narrações sobre o repertório literário do utilizador; sugestões de leitura; participação da família na leitura compartilhada e, ainda, sobre a integração entre os utilizadores.

Os recursos “*adicionar amigo*” e “*adicionar ao grupo*”, enriquecem a análise das interações entre utilizadores e possibilitam identificar a formação de grupos, seus integrantes e os temas usados para titular cada grupo.

Tendo em vista que a rede completa do Biblon demonstra 1525 relações entre os participantes e objetivando um estudo mais completo sobre essas relações e o envolvimento proporcionado pela literatura, optou-se por trabalhar com um subgrupo titulado “*Mediadores Sociais Centrais*”, apesar de ter-se conhecimento que as fronteiras em análise de redes sociais são sempre artificiais e que acarretam perda de dados relacionais.

“A representatividade de uma amostra obtém-se geralmente tomando como ponto de referência determinados atributos dos actores” (Lemieux & Ouimet, 2004, p. 43), dessa forma, estabeleceu-se como parâmetro o grau de centralidade acima de 2%, em *outdegree* e/ou *indegree*. O que totalizou 30 utilizadores, correspondente a 5,7% da rede completa.

Com relação à estrutura rede social serão apresentados indicadores da rede social completa do Biblon e sobre as redes egocêntricas, como: dimensão e densidade da rede e centralidade.

Após a pesquisa de campo, os dados foram tratados de modo a apresentar os resultados e, para tanto, foram usados os softwares SPSS e UCINET.

Os resultados foram ponderados com reflexão, a fim de extrair sentidos e proposições para o estudo em questão. Nessa fase, García Hernández et al (2010) aconselham:

comparar y contrastar los datos, de tal manera que podamos reconocer lo común y lo distinto, buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados, elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características, construir un ‘racimo de relaciones (Garcia Hernández et al., 2010, p. 55).

A partir da análise e da interpretação dos dados, da sistematização do conhecimento e do relacionamento das ideias, fruto do processo reflexivo, tem-se a conclusão e as propostas na redação final na tese.

4.3. Concepção do Portal BIBLON (www.portal-biblon.com)

A plataforma Biblon foi elaborada por uma equipe interdisciplinar do Departamento de Comunicação e Arte-DECA, da Universidade de Aveiro. No âmbito do Mestrado em Comunicação Multimédia, os alunos Paulo Valbom e Cátia Resende foram responsáveis pela criação e implementação da plataforma, com a contribuição da doutoranda Cássia Furtado, com relação à proposta de conteúdos e serviços e dinamização do portal. A Professora Doutora Lúcia Oliveira, pesquisadora do CETAC.MEDIA, foi responsável pela orientação da equipe.

Após a formação da equipe inicial, foram realizadas reuniões, de dezembro de 2009 a janeiro de 2010, com a Direção do Agrupamento de Escolas de Aveiro e professores bibliotecários para a apresentação da ideia inicial da plataforma Biblon, visando adesão para parceria com as escolas. Delineada a amostra que participaria do processo de criação da plataforma, foi iniciada a recolha de dados, a partir de fevereiro de 2010.

A amostra foi composta de doze alunos, de ambos os sexos, a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, das escolas do referido agrupamento. A primeira sessão foi efetuada com utilização de questionário e objetivava conhecer os utilizadores, notadamente, a prática de leitura, o grau de literacia tecnológica, a utilização de tecnologia e internet e o uso de serviços semelhantes. Numa segunda sessão, com a realização de *focus group*, procurou-se identificar as perspectivas, ideias, percepções e atitudes dos participantes acerca do projeto.

Com base nos dados coletados teve início a criação do Portal Biblon, e, após a implementação do protótipo, foram feitos testes de usabilidade com observação direta e não participante, com a amostra já anteriormente selecionada.

O teste de usabilidade da versão beta foi realizado pela equipe, em maio de 2010, nas bibliotecas das escolas, a fim de identificar o nível de satisfação e de dificuldades encontradas pelas crianças no uso da plataforma, para posterior correção e ajuste necessários.

O questionário de avaliação do sistema foi aplicado logo após a realização do teste de usabilidade. O principal objetivo era recolher informação dos participantes, acerca do portal, visando melhorar a qualidade do produto.

Em setembro de 2010, o portal foi concluído o que culminou com a apresentação das dissertações dos alunos do Curso de Mestrado, Cária Resende, titulada *Design de interação centrado nas crianças: estudo do caso Biblon* e de Paulo Valbon, com o trabalho *Portal Biblon – rede social de leitores juniores*.

O portal Biblon é um link na web que disponibiliza livros digitais e permite a formação de uma rede social de leitores e escritores entre os utilizadores, a partir das interações proporcionadas.

Pretende-se que o Portal Biblon seja usado, de forma especial, pelas bibliotecas escolares nas atividades de incentivo à leitura e escrita, de maneira a fazer elo entre os textos literários em suportes diversos, com interação de múltiplas linguagens, em ambiente híbrido. E, ainda, que o Biblon seja usado como instrumento, pela biblioteca, para integração de leitores com preferências e comportamentos de leitura literária similares, no contexto escolar.

Sendo uma plataforma aberta, o Biblon permite o acesso e a leitura dos livros a qualquer usuário da internet, porém para oportunizar aceder às ferramentas de integração, o utilizador necessita ter perfil no portal.

Com relação às interações considera-se que o portal oportunizou dois tipos de interação: utilizador e utilizador, utilizador e livro.

As interações entre utilizadores são proporcionadas através dos recursos; “*adicionar amigo*” e “*adicionar ao grupo*”. Por sua vez, as interações entre utilizador e livro foram favorecidas pelos recursos; “*quem está a ler*”, “*quem já leu*”, “*adicionar aos favoritos*”, “*adicionar comentários*”, “*adicionar imagens*” e “*adicionar vídeos*”. Na plataforma o livro é o elemento agregador, uma vez que em torno da literatura formam-se os laços sociais da rede. A interação entre um utilizador e um objeto (livro), tendo por base o interesse no texto literário infantil, origina um sentimento de pertença, formando um laço associativo (Breiger, 1974) .

A plataforma conta com livros da literatura infantil, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, escritos no Brasil e em Portugal. Na seleção das obras para compor o acervo do portal procurou-se acolher sugestões dos educadores e incluir alguns títulos que figuram dentro dos temas e conteúdos trabalhados na escola. Assim, atendendo a indicação dos professores foi incluso no portal um espaço destinado aos livros que compõem o PNL. Visando mergulhar no contexto das crianças e jovens, foram incorporados na plataforma alguns títulos que configuram como *best sellers* infantis da indústria editorial recente, sendo que alguns dos títulos foram indicados pelos próprios utilizadores.

Em primazia ao respeito aos direitos autorais dos livros da biblioteca digital, informa-se que os títulos que contam na plataforma são de domínio público, ou também chamado de *open access*, e, quando não é o caso, inclui-se apenas a capa, indicações da referência bibliográfica e sinopse das obras. Deste modo, a criança, ao fazer a leitura no livro em formato impresso, tem oportunidade de, a partir da capa como elemento simbólico da identidade do livro, fazer toda a interação que o Biblon permite e, assim, criar um laço associativo àquela obra e despertar a curiosidade e o prazer da sua leitura noutras crianças.

Na medida em que oportuniza espaço para a troca de experiências, interpretações e criatividade sobre textos infantis, o utilizador age como coautor, autor e crítico do texto literário. A criação não pressupõe um ato isolado, ao contrário, o usuário ao compartilhar informações, imagens, vídeos e expressar pontos de vista e argumentos sente-se parte do livro e da comunidade de leitores. É portanto, um momento de encontro entre a literatura e seus leitores, que envolve todo o pluralismo e a livre circulação de ideias, proporcionada pela diversidade cultural impregnada na literatura.

Pretende-se que o portal, ao permitir a troca de experiências, interpretações sobre textos e possibilitar a divulgação de diversas formas de expressão criativa e artística, seja uma plataforma intercultural de disseminação da literatura infanto-juvenil e de criação, articulação e circulação de bens culturais da comunidade escolar de língua portuguesa.

Almeja-se que as bibliotecas escolares, ao fazerem uso do Portal Biblon nas atividades de incentivo à leitura e escrita, proporcionem aos alunos a oportunidade de compartilhar leituras, escutar ecos de seus pensamentos e emoções ou, ao contrário, perceber o contraste de experiências, que também envolve o texto literário. Este ato potencializa a leitura e a escrita e favorece ao leitor a sensação de companhia, pertença e partilha, visto que o encontro de leitores é uma excelente estratégia para formação de rede de leitores/escritores.

As crianças e jovens, utilizadores em potencial da biblioteca escolar, pertencem à geração “nativos digitais”, estão sempre conectados com seus amigos, constroem e alimentam

seus relacionamentos a partir das TIC. Nesse sentido, a biblioteca da escola deve valer-se dessas ações para aproximar seus utilizadores da literatura, com o uso de estratégias inovadoras de criação, comunicação e partilha literária, notadamente o uso das ferramentas da web 2.0, que permitem um envolvimento maior do educando.

Para o uso do Biblon nas escolas foi assinado Protocolo de Colaboração, em 13 de dezembro de 2010, entre a Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas de Aveiro (Ver Anexo 5). A partir de então, foram novamente realizadas reuniões entre a pesquisadora, a professora orientadora da pesquisa e a Direção do Agrupamento de Escolas de Aveiro, a fim de estabelecer o planeamento e cronograma para realização das formações de utilizadores junto à comunidade escolar, onde se deu a fase empírica da investigação, com base no projeto *Portal Biblon- Formação de Utilizadores* (Ver Anexo 6). Como resultado, ficou estabelecido à participação de quatro escolas, EB1 “A”, EB1 “B”, EB1 “C” e EB1 “D”, de 1º ao 4º ano, do 1º ciclo, do Ensino Básico e as formações tiveram início em 19 de janeiro de 2011.

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos Dados

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino”*

Paulo Freire

Como já referido em tópicos precedentes, o estudo de caso em voga foi realizado em quatro escolas do 1º ciclo, da Educação Básica, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, tratadas como EB1 A, EB1 B, EB1 C e EB1 D.

O presente capítulo está composto da apresentação e análise dos dados e encontra-se organizado em três seções; inicialmente têm-se as informações da observação participante, em seguida, arrola-se sobre os números colhidos nos questionários distribuídos aos professores, professores bibliotecários e encarregado de educação e, por fim, os elementos registrados no Portal Biblon. Objetiva-se, assim, responder às questões que compõem o problema da investigação, com embasamento no referencial teórico que sustenta todo o estudo.

Tendo em consideração que o estudo contemplou somente escolas em um contexto específico, as ponderações aqui expostas ficam limitadas a situações determinadas, não cabendo, portanto, generalizações ao sistema escolar português.

5.1. Observação participante

A observação participante foi realizada durante as formações de utilizadores do Biblon, destinadas a educadores e posteriormente para os alunos, das escolas que são objeto da pesquisa.

A organização da formação de utilizador do Biblon, destinada a educadores, foi de responsabilidade do Agrupamento de Escolas de Aveiro, que convidou toda a comunidade docente para a sessão, realizada na Biblioteca da Escola EB1 João Afonso, sede do agrupamento, no dia 19 de janeiro de 2011, às 16h00min.

Estiveram presentes à sessão o Subdiretor e o Diretor Adjunto do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, quatro coordenadores de escolas, um professor bibliotecário e mais quarenta e dois professores, dos quais trinta e nove integravam a equipe de doentes das escolas que são objeto da pesquisa.

A formação tinha por objetivo explicar o projeto e as funcionalidades do portal, dialogar sobre as formações de utilizadores do Biblon, para alunos, a serem realizadas na biblioteca e em sala de aula e elaborar o referido cronograma de atividades.

No início dos trabalhos o Subdiretor do Agrupamento proferiu palavras sobre o Protocolo de Cooperação, assinado entre a Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas de Aveiro, que tem por objeto a plataforma Biblon e, em seguida, abordou sobre o objetivo do encontro, logo após, a pesquisadora conduziu a formação.

Para realização da formação foi usado como recurso o computador da biblioteca, com conexão a internet e quadro interativo. Visando agilizar e enriquecer a sessão, a pesquisadora fez apresentação do projeto em slides em *power point* (Ver Anexo 7) logo em seguida, fez demonstração do uso do portal.

Após a explanação da investigadora, os professores manifestaram-se favoráveis a utilização do Biblon nas atividades de leitura, entretanto, alegaram como obstáculos ao uso do portal, a carência de internet nas escolas e, também, com relação ao Magalhães, segundo eles, poucos alunos disponibilizam o citado computador com internet.

Aproveitou-se a oportunidade para coletar dados dos professores, especialmente email para usar como meio de comunicação e agendaram-se imediatamente algumas formações a serem realizadas nas salas de aula.

Grifa-se que os professores da Escola EB1 São Jacinto que participaram da formação, igualmente demonstraram empenho para que fossem realizadas formações na referida escola, o que veio a acontecer no dia 24 de janeiro de 2011. As atividades desenvolvidas na escola não foram relatadas, uma vez que não estão inclusas na pesquisa de campo.

Ao final da sessão, foi distribuído para os educadores documento contendo informações gerais sobre uso do portal, visando reforçar as explicações fornecidas sobre as funcionalidades do Biblon e incentivar o seu uso (Ver Anexo 8).

No dia seguinte, tiveram início as formações de utilizador do Biblon, destinadas para os alunos e as intervenções realizadas nas escolas, universo da pesquisa.

As formações ocorreram em quatro escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro, no período de janeiro a abril de 2011 e abrangeram alunos do 1º ao 4º ano, do 1º ciclo, da Educação Básica, perfazendo vinte e nove turmas, totalizando 668 (seiscentos e sessenta e oito) alunos. Conforme acordado em reuniões prévias, o tempo cedido pelas escolas destinado às formações era de uma hora, visto que adequava-se ao horário das aulas.

Com base no planeamento, a pesquisadora seguia uma rotina para a realização das formações, que iniciava com sua apresentação e enfoque sobre a equipe de criação do portal Biblon. Seguidamente, abordava-se sobre a importância da biblioteca, da leitura literária, dos livros infantis e sobre a internet, fazendo elo entre as temáticas.

A investigadora, usando o computador do professor e o quadro interativo, mostrava a plataforma aos alunos, tendo como ponto de partida os livros, e comentava a respeito de seus elementos (autor, título, ilustrador, editora, ano de publicação, resumo/sinopse), como estratégia para identificá-los na biblioteca do portal. Finalmente, era feita a leitura de um

título, geralmente efetuada pela pesquisadora. Em algumas situações, os alunos manifestaram vontade de efetuar a leitura em voz alta para toda a turma.

Enfatiza-se que, durante toda a explanação, os alunos e o professor eram sempre chamados a participar, de maneira que a formação tivesse um aspecto informal e lúdico.

O próximo passo era abordar sobre a formação da rede social, para tanto eram demonstradas as ferramentas e recursos de interação. Destaca-se que, na oportunidade, aproveitava-se para enfatizar sobre segurança na web, sites de redes sociais não apropriados para crianças, preservação de dados pessoais, dentre outros assuntos relacionados.

Em geral, todo o universo da sala queria participar do Biblon, explicava-se sobre o registro no portal, da necessidade de possuir email e a importância da palavra passe. Para demonstração, e também incentivo ao uso do portal, solicitava-se que o professor efetuasse o registro na plataforma. Nesta etapa, elucidava-se sobre a relevância de a família conhecer e participar da rede Biblon, do registro com apoio de um adulto, da leitura conjunta e interação, oportunizada pelo portal.

Explicava-se, também, sobre a correspondência dirigida para o encarregado de educação, que solicitada aprovação para uso da plataforma (Ver Anexo 9) e, em conjunto, entregava-se o marcador de página (Ver Anexo 10), cujo objetivo era divulgar o endereço virtual da plataforma e ser usado como espaço para anotação do utilizador e palavra passe, visando que as informações fossem lembradas mais facilmente.

Em conclusão, a investigadora estimulava a turma a comentar sobre o enredo da história lida e sobre o Biblon, enfim, tudo o que poderia ser manifestado de forma oral era adicionado no portal, ou no perfil da professora, ou da pesquisadora. Usou-se, também, como estratégia, solicitar que as crianças elaborassem desenhos, que, em momento posterior, eram digitalizados e adicionados à plataforma.

No término da formação, a investigadora distribuía, novamente, aos educadores documento contendo informações gerais sobre uso do portal. Considera-se que essas orientações foram muito úteis, uma vez que encontrou-se nas escolas professores que não haviam participado da formação para os docentes, portanto estavam sem nenhum conhecimento prévio sobre a plataforma.

Enfatiza-se que os procedimentos elencados estavam sujeitos a alterações de acordo com o ambiente encontrado na escola. Os fatores condicionantes para as formações eram a presença dos equipamentos e recursos, especialmente, o computador do professor com acesso a internet e o quadro interativo. Em situações desfavoráveis, a investigadora usava para a

explicação slides, em *power point*, já preparados para a formação de utilizador, na categoria alunos, visando facilitar as explicações sobre o funcionamento do Biblon (Ver Anexo 11).

Outro fator que fazia extrema diferença era a existência de internet com conexão sem fios, no espaço onde ocorriam as formações, pois assim os alunos podiam usar o Computador Magalhães e acompanhar todo o desenrolar da apresentação, o que cativava bastante as crianças. Dependendo do número de computadores, por parte dos alunos, os trabalhos eram conduzidos de forma individual, em dupla ou em grupo.

Como mais estratégias para mediação de leitura e incentivo a formação de rede social, com o uso da plataforma, foi elaborado e distribuído para educadores e encarregados de educação (Ver Anexo 12 e 13, respectivamente), no período que antecedeu as férias de Páscoa de 2011, uma correspondência com objetivo de divulgar o portal, incentivar a leitura conjunta e encorajar a participação dos professores e das famílias no uso e interações na rede do Biblon. Em setembro de 2011, foi lançado para os professores, das escolas objeto da investigação, um documento a fazer elo entre as temáticas trabalhadas na área Estudo do Meio, 1º Ciclo da Educação Básica e os livros indexados no Portal Biblon, incluindo informações sobre a biblioteca onde poderia ser encontrado o livro impresso (Ver Anexo 14)

Apresenta-se, a seguir, o relato das formações realizadas para os alunos, arroladas por escolas e, desta feita, por data de realização. Todos os dados foram coletados a partir da observação participante, armazenados no formulário de observação, incluindo registros fotográficos e trabalhos realizados pelos sujeitos da investigação.

EB1 Escola “A”

As formações de utilizadores, realizadas na escola “A”, ocorreram de janeiro a fevereiro de 2011, nas turmas de 2º a 4º ano, o que totalizou sete classes e 148 alunos.

As salas de aula, onde ocorreram as formações, tinham como equipamento o computador do professor, com acesso a internet e quadro interativo e a maioria das salas possuíam internet sem fio, o que facilitou as formações, pois os alunos podiam fazer uso do Magalhães, acompanhando toda a explicação sobre as ferramentas e recursos do Biblon.

Destaca-se o interesse por parte da maioria dos professores com as formações, haja vista que, em algumas situações, ocorria troca de sala, visando que as formações fossem efetuadas em espaços dotados de internet e quadro interativo.

Toda a equipe de docentes participou da formação de utilizador, fator que contribuiu de forma decisiva para o decurso das sessões de formação dos alunos, uma vez que o professor, já tendo conhecimento preliminar sobre o Biblon, participava mais ativamente da sessão.

EB1 A – Sessão 1

A apresentação ocorreu no dia 25 de janeiro de 2011, do horário das 09h30min às 10h30min, para turma do 2º A, composta de dezenove alunos. A sessão ocorreu na sala de aula, que contava com internet e quadro interativo. Estava presente na sala, além do professor, o professor auxiliar.

Durante a explanação sobre o portal Biblon, o professor apresentou contribuições e esteve presente na sala durante toda a sessão. Mas, em virtude de a formação ter-se realizado em um dia de terça-feira, poucos alunos estavam de posse do Magalhães, assim, o portal foi utilizado pelos alunos, dispostos em grupos. Informa-se que o dia estabelecido como habitual para trazer o computador Magalhães para a escola era a sexta-feira, então ocorreu que alguns dos alunos esqueceram-se de trazer consigo o computador.

A pesquisadora procedeu à leitura do livro *A princesa que perdeu a fala* e os alunos acompanharam a leitura pelo computador, sendo participativos e fazendo intervenções sobre fatos relacionados ao enredo da história. Em seguida, manusearam as funcionalidades do portal, com a ajuda dos professores presentes e da investigadora. Ao final da sessão os alunos fizeram desenhos individuais de princesas, príncipes e castelos.



Ilustração 1- EB1 A - Sessão 1

EB1 A – Sessão 2

Sessão realizada no dia 28 de janeiro de 2011, das 11h00min às 12h00min horas, na turma 2º C, com a presença de vinte e quatro alunos e do professor. A sala de aula possuía internet, quadro interativo e alguns alunos contavam com o Magalhães.

Os alunos não conheciam o portal, assim a pesquisadora realizou explanação das funcionalidades do Biblon. Efetuaram, então, seus registros, incluindo o professor que o realizou no quadro interativo, enriquecendo assim a demonstração para a turma.

A pesquisadora procedeu à leitura do livro *Matilde marca um golo*, cujo enredo despertou grande interesse das crianças, conduzindo o debate para a importância do trabalho em equipe. Concluindo a sessão, o professor adicionou no portal um comentário, do consenso geral da turma, sobre o livro.

EB1 A – Sessão 3

Na turma do 3º ano C, composta de vinte alunos, a sessão foi realizada no dia 1º de fevereiro de 2011, na própria sala de aula, que contava com internet e quadro interativo.

O professor também participou ativamente da atividade, que constou da leitura do livro *A Bruxa e o caldeirão* narrado pela pesquisadora.

A aceitação foi relevante, os alunos perceberam muito bem as funcionalidades do portal, que culminou com a leitura de vários livros, realizados individualmente no Magalhães. Imediatamente, foram feitos alguns perfis de utilizadores, adicionados livros como favoritos, e criado um grupo da turma chamado *A sala do sorriso*.

EB1 A – Sessão 4

No dia 8 de fevereiro de 2011, das 13h00min às 14h30min horas, foi realizada formação na turma 3º A, com vinte alunos. Mesmo dispondo de internet e quadro interativo, a formação foi prejudicada devido a pouca quantidade de computadores, por parte dos alunos, apenas seis, o que levou a ser realizado o trabalho em grupos.

Os alunos mostraram-se motivados para formação de grupos e apresentaram sugestões para melhoria das ferramentas do portal.

Na presença do professor, a pesquisadora leu a história *A borboleta azul*, mas percebeu-se que os grupos leram outros títulos, como; *O menino que voltou a sorrir*, *O último dia de aula*, *A bruxa e o caldeirão*, dentre outros.

A sessão foi encerrada com a elaboração de desenho individual e comentário sobre o Portal Biblon. Abaixo, apresenta-se a reprodução de um deles.



Ilustração 2 - EB1 A - Sessão 4

EB1 A – Sessão 5

A segunda sessão do dia ocorreu das 14h30min às 15h30min, na turma do 4º B, formada por vinte e cinco alunos. A sala contava com internet e quadro interativo, todos os alunos possuíam computador, sendo que uns poucos (15 %) não eram do Programa Magalhães.

Após a explanação sobre a plataforma, os alunos fizeram leitura individual de livros, cujo título partiu de escolha pessoal. Abaixo, reproduz-se um comentário postado durante a sessão.

A formação teve resultado muito produtivo, em função de que os alunos sabiam manusear com desenvoltura o computador, o que ocasionou grande uso das ferramentas do portal Biblon, proporcionando assim participação e interação de toda a turma. Com base nos dados registrados no portal, percebe-se que mais da metade dos alunos criou perfil e as ferramentas com maior uso foram: livros lidos, comentários aos livros e criação de grupos.

Os alunos apresentaram propostas de implementação de mais recursos de interação, como: troca de mensagens entre os utilizadores, especialmente entre os membros dos grupos, e possibilidade de comentar as imagens postadas.

Importa destacar que o professor contribuiu bastante durante a formação, tanto no auxílio aos alunos, como também foi um grande incentivador no uso das ferramentas do Biblon.

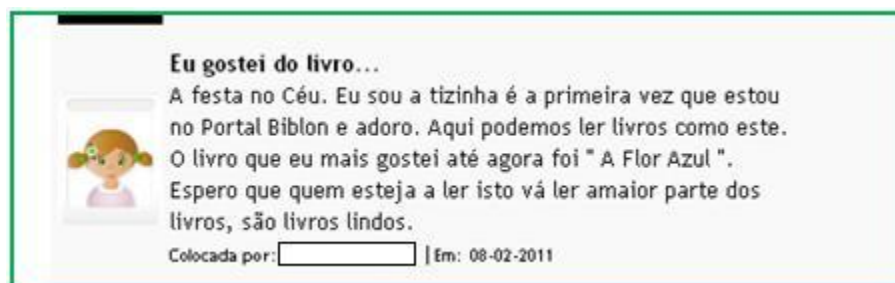


Ilustração 3 - EB1 A - Sessão 5

EB1 A – Sessão 6

Na turma do 2º B, com vinte alunos, a sessão foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2011, das 14h30min às 15h30min horas.

A sala de aula era dotada de quadro interativo, porém, devido a problemas com a rede local sem fios, somente o computador da professora estava ligado à internet, assim, os alunos ficaram desprovidos do uso do Magalhães para a realização da formação.

O livro trabalhado foi *A festa no céu*, trata-se de uma lenda do folclore brasileiro, escolhido e lido pelos próprios alunos em voz alta. Enquanto os alunos faziam a leitura, a pesquisadora explicava o sentido das palavras desconhecidas no vocabulário da língua portuguesa em Portugal.

O professor fez registro no Biblon durante a sessão e postou comentário geral da turma, enfatizando a aquisição das novas palavras.

EB1 A – Sessão 7

Com vinte alunos presentes, o 4º A recebeu formação no dia 17 de fevereiro de 2011, no horário das 13h30min às 14h30min.

Todos os alunos estavam com computadores ligados à internet, de maneira que trabalharam na plataforma individualmente e a sessão decorreu com uso do quadro interativo.

A sessão transcorreu de forma interessante, em razão de que a turma já conhecia a plataforma, pois já tinha sido usada pelo professor, em sala de aula. Assim, mais da metade dos alunos (60%) já estavam com registro, em consequência, a explanação da pesquisadora

foi reduzida. Os alunos realizaram leitura individual de livros, com a escolha do título de iniciativa própria. O professor conhecia bem os recursos da plataforma e participou ativamente da sessão.

EB1 Escola “B”

As formações de utilizadores realizadas na escola EB1 B ocorreram de janeiro a abril de 2011, em onze turmas de 1º a 4º ano, totalizando o universo de 272 alunos.

Somente um professor da escola “B” não tinha conhecimento sobre o portal Biblon, em virtude de não ter presenciado a formação para docente realizada anteriormente. Percebeu-se motivação para uso do Biblon por parte da maioria dos professores, inclusive já havia sido usado para atividades em sala de aula, por um deles.

A motivação dos alunos foi considerada elevada, durante a formação identificou-se que vários alunos já tinham criado perfis no portal Biblon e, quando da chegada da pesquisadora na escola, ocorriam conversas informais com as crianças, que solicitavam mais informações e demonstravam interesse em ver seus desenhos e comentários adicionados no portal.

Considera-se que devido às condições precárias de equipamento, a ausência de internet e de rede sem fio, em várias salas, as formações na escola ficaram relativamente prejudicadas, pois, na maioria das situações, os alunos não puderam acompanhar com o Magalhães os procedimentos para uso das ferramentas do Biblon.

EB1 B – Sessão 1

A primeira sessão na escola foi efetuada no dia 26 de janeiro de 2011, das 9h30min às 10h30min, no 1º ano A, composta de vinte e quatro alunos.

Os alunos não estavam de posse do Computador Magalhães e sendo realizada na biblioteca da escola, a sessão teve como procedimento apenas a explanação e demonstração do Biblon em um computador da biblioteca, sem o recurso de quadro interativo.

Considera-se que a sessão não foi produtiva, visto que as crianças tinham dificuldades em acompanhar a apresentação, além do que tinham pouca idade e não conseguiam perceber bem como se dava o manuseio das ferramentas da plataforma, só com a observação desta. Porém, a leitura do livro *Gaspar e o bebê* reteve a atenção das crianças, que fizeram muitas intervenções sobre a experiência de ter irmãos, assunto relacionado com o enredo da história.

Estavam presentes na formação o professor da turma, que colaborou nas atividades e ainda um professor de apoio da biblioteca, porém sem contribuições.



Ilustração 4 - EB1 B - Sessão 1

EB1 B – Sessão 2

A turma do 4º C, formada por vinte e seis alunos, participou da formação de utilizador no dia 26 de janeiro de 2011, no horário das 11h às 12h, realizada na própria sala de aula.

Em virtude da ausência de internet sem fio, no espaço da formação, foi realizada somente a explanação sobre o Biblon, com auxílio do computador da professora, que estava com conexão internet e contava com quadro interativo.

Mais da metade das crianças já estava com registro no portal, posto que o professor já tinha utilizado o Biblon em atividades de leitura, assim, aproveitou-se a oportunidade para esclarecimentos e tirar dúvidas dos alunos e também do professor, que consistiam primeiramente em procedimentos para recuperar a palavra passe de acesso ao portal e sobre como adicionar imagens e vídeos na plataforma.

EB1 B – Sessão 3

No dia 31 de janeiro de 2011, das 13h30min às 14h30min, foi realizada a sessão na 3º A, com a presença de vinte e cinco alunos.

O computador de uso da professora contava com acesso a internet, que foi utilizado para a explanação, junto com o quadro interativo. O uso da plataforma pelas crianças não foi realizado a contento, na medida em que, somente cinco alunos possuíam Computador

Magalhães com acesso à internet, o que motivou a formação de grupos, que culminou com a formação de um grupo, por uma das equipes, titulado *Grupo dos BB e dos CC*.

O livro escolhido, pela turma, para leitura foi *A noite em branco de Raimundo*, sendo realizada pela investigadora. Presente na sala, o professor, durante a atividade, deu significativa contribuição.

EB1 B – Sessão 4

A quarta formação na escola EB1 B foi realizada no dia 01 de fevereiro de 2011, no horário de 13h00min às 14h30min, no 3º C, com vinte e cinco alunos.

Os alunos não estavam com computadores, então foi usado o computador do professor para aceder ao portal e fazer a explanação com auxílio do quadro interativo. Em seguida, o professor solicitou que os alunos emitissem opiniões sobre o Biblon, que foram positivas.

Foi realizada a leitura do título *A princesa que perdeu a fala* e postado um comentário que resume a opinião geral da turma sobre o portal, usando o perfil da pesquisadora, abaixo reproduzido.

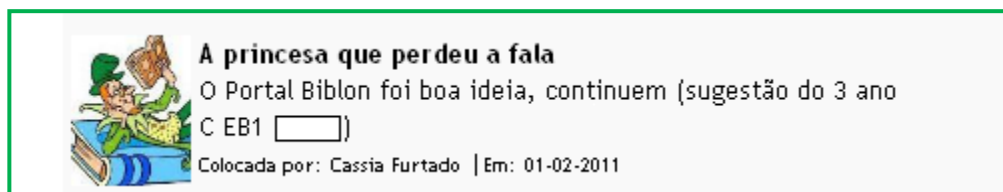


Ilustração 5 - EB1 B - Sessão 4

EB1 B – Sessão 5

No dia 04 de fevereiro de 2011 foram realizadas duas sessões na escola, a primeira delas ocorreu no horário das 13h00min às 14h30min horas, na turma do 2º ano A, na presença de vinte e quatro alunos.

Devido a carência de quadro interativo, a explanação foi efetuada somente usando o computador do professor, que possuía acesso à internet. Em continuação, os alunos, em grupo de três, dirigiam-se, sob a orientação do professor, até o computador para observar mais atentamente os recursos do Biblon. Assim sendo, não foi efetuada leitura de livros, mas as crianças apreciaram bastante as imagens, comentários e vídeos já postados na plataforma. Em especial, a formação de grupos despertou empenho nas crianças, visto que a turma estava a

trabalhar em grupos em várias atividades, então, o professor comprometeu-se em criar os respectivos grupos no portal.

EB1 B – Sessão 6

Dando prosseguimento às formações agendadas para o dia, a segunda sessão ocorreu no 4º ano B, composto de vinte e cinco alunos.

A formação consistiu na explanação sobre o Biblon, com o uso do computador e quadro interativo, contando com a participação do professor.

Menos da metade dos alunos dispunham de computadores para acompanhar as atividades, assim, optou-se pela formação de grupos, visando melhor eficácia para a formação.

Estavam presentes na sala dois alunos que tinham participado dos testes de usabilidade, quando da criação e implementação do portal Biblon, o que motivou ainda mais a formação, já que o professor solicitou que eles falassem sobre a participação, na primeira fase do projeto.

EB1 B – Sessão 7

Dia 16 de fevereiro de 2011, no horário das 13h30min às 14h30min, a sessão de apresentação do Biblon, efetuou-se na turma 3º B e estavam presentes vinte e seis alunos.

Em virtude de os alunos estarem impossibilitados do uso do Magalhães para aceder ao portal, uma vez que a sala não estava com conexão da internet sem fio, a formação ocorreu somente com o uso do computador e quadro interativo.

Foi realizada a leitura do livro *Tum-tum, Tum-tum, Tum-tum*, que entusiasmou bastante a turma e os alunos escolheram o título *A festa no céu* para realizar uma nova leitura, ambas realizadas pela pesquisadora.

O professor teve uma contribuição relevante durante a explanação e efetuou o seu registro no quadro interativo, reforçando as explicações sobre os procedimentos para criação de perfil.

Finalizando a sessão, os alunos elaboraram desenhos e comentários sobre o livro que consideraram de maior interesse.

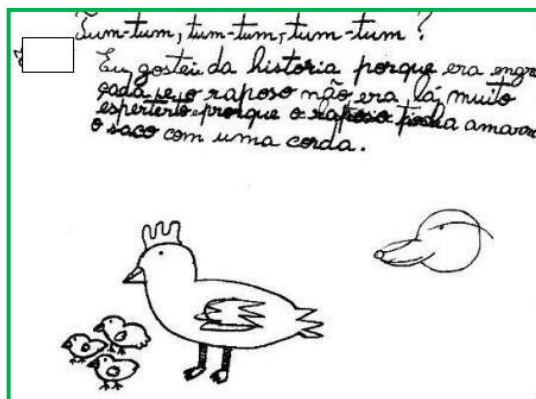


Ilustração 6 - EB1 B - Sessão 7

EB1 B – Sessão 8

O último dia de formação na escola “B” foi em 29 de abril de 2011, onde a primeira delas aconteceu na sala do 2º ano B, das 09h30min às 10h30min e contou com a participação de vinte e cinco alunos e da professora.

Considera-se que a formação foi lesada em virtude de a sala não dispor de computador com acesso à internet, ficando resumida unicamente à explanação da pesquisadora, que utilizou os slides de *power point* sobre o Biblon, o que não motivou eficientemente os alunos. Assim, não foi seguido o roteiro já estabelecido, restando algumas atividades suspensas, como a leitura de livros.

EB1 B – Sessão 9

A segunda formação, ocorrida no mesmo dia, no horário das 11h00min h às 12h00min h, teve lugar na sala da turma 2º C, com vinte e quatro alunos.

Durante a sessão não foi possível o uso da internet. Dessa forma, novamente a formação foi abreviada limitando-se a explicações sobre os recursos e funcionalidades do portal, sem demonstrações ou leitura de livros.

Apesar de ainda não terem conhecimento sobre a plataforma e de a sessão não ocorrer a agrado, percebeu-se entusiasmo por parte dos alunos e do professor, que comprometeu-se em fazer uso do Biblon, durante uma atividade de leitura, tão logo fosse solucionado o problema com a internet e colocado o quadro interativo, que já se encontrava na sala à espera das instalações.

EB1 B – Sessão 10

A terceira formação do dia 29 de abril de 2011 foi realizada na turma 4º A, no horário das 13h30min às 14h30min, para vinte e três alunos.

A sessão contou com o recurso do computador do professor ligado à internet e do quadro interativo, porém os alunos, apesar de estarem de posse do Magalhães, não puderam utilizar o portal Biblon, por falta da conexão internet sem fio.

Os alunos ficaram curiosos sobre o livro *A ilha do tesouro*, então a pesquisadora fez uma breve sinopse do enredo e leu as páginas iniciais, em virtude que este apresenta uma quantidade de páginas que impossibilitava sua leitura integral durante a sessão.

Apesar de o professor ainda não ter usado o Biblon, quando da realização da formação, quase 30% das crianças já tinha efetuado registro na plataforma e, a pedido do professor, alguns deles comentaram sobre o portal para a turma, o que proporcionou maior interação.

EB1 B – Sessão 11

A última formação da escola ocorreu ainda no dia 29 de abril de 2011, desta feita das 14h30min às 15h30min, para a turma do 4º D, na presença do professor e de vinte e cinco alunos.

A sala de aula não dispunha de quadro interativo, então realizou-se apenas a mostra do portal, no computador do professor. Em razão da quantidade de alunos, não houve o aproveitamento esperado da formação, uma vez que não ocorreu a leitura de livros e nem demonstração, com eficácia, dos recursos do portal.

Apesar de o professor não ter conhecimento prévio sobre o Biblon, 12% dos alunos já tinham criado perfil na plataforma.

EB1 Escola “C”

Na escola “C” as formações foram realizadas em dois dias, 28 de janeiro e 07 de março de 2011, totalizando 101 alunos, em cinco turmas de 1º a 4º ano.

Em nenhuma formação os alunos puderam acompanhar com o Computador Magalhães a explanação sobre o Biblon, fato extremamente prejudicial à motivação e ao próprio esclarecimento sobre o uso dos recursos do portal.

Todos os professores da escola participaram da formação de utilizador, dirigida para os docentes, porém, não foi notada motivação por parte destes, para uso da plataforma com os alunos, com exceção de um profissional. Tendo por base os dados registrados no portal, verificou-se que o referido professor continuou a realizar trabalhos com o Biblon. Abaixo, tem-se um dos comentários postados no portal.

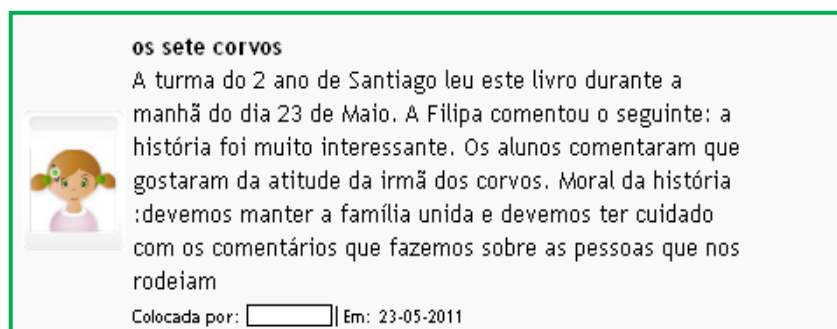


Ilustração 7 - EB1 C

EB1 C – Sessão 1

As formações de utilizador com os alunos na escola “C” iniciaram dia 28 de janeiro de 2011, na turma da 2º A, no horário das 09h30min às 10h30min, onde estavam presentes vinte e cinco alunos e o professor da referida turma.

Foi utilizado como recurso o computador com acesso à internet e quadro interativo, os alunos não utilizaram o Magalhães devido à ausência de internet sem fios.

A investigadora procedeu a leitura do título *Estou zangado*, que despertou muita atenção por parte das crianças, em seguida, elas elaboraram desenhos com o tema da história. Extraído do consenso geral, a pesquisadora postou comentário da turma no seu perfil.

O professor já tinha efetuado seu registro no Biblon, antes da formação com os alunos e, com base nos dados armazenados no portal, percebe-se que ele continuou o trabalho com o livro lido na sala de aula.



Ilustração 8 - EB1 C - Sessão 1

EB1 C – Sessão 2

No dia 07 de março de 2011 realizaram-se quatro formações na escola “C”. A inicial aconteceu para o 1º ano, das 09h30min às 10h30min, com a presença do professor e vinte e quatro alunos. A atividade transcorreu na sala de vídeos da escola, com o uso de computador e quadro interativo.

Durante a sessão, a pesquisadora procedeu à leitura do livro *Gaspar e a primavera*, escolhido pelas crianças, em razão de o tema estar sendo trabalhado pelo professor em sala de aula. Em, em continuação, foram elaborados desenhos pelas crianças.

EB1 C – Sessão 3

No horário das 11h às 12h a atividade foi dirigida para os alunos do 3º ano, turma composta de vinte e três alunos.

Na presença do professor, as crianças dirigiram-se novamente à sala de vídeo, com o objetivo de conhecer o Biblon. A pesquisadora procedeu à leitura do título *Podiam ser amigas*, seguido de debate sobre a importância da amizade e elaboração de comentários escritos ou desenhos sobre o portal.

Torna-se importante destacar que a formação não conseguiu sensibilizar as crianças, que expressaram pouco interesse na plataforma. Em conversa informal com o professor, a pesquisadora foi informada que poucos alunos possuem internet em casa, o que se supunha ser o motivo do fraco empenho demonstrado, tanto por parte dos alunos, quanto do professor.

EB1 C – Sessão 4

No decorrer das formações, a terceira sessão do dia transcorreu no 4º ano B, no horário das 13h30min às 14h30min, junto a quatorze alunos.

Novamente na sala de vídeo e tendo como recursos o computador e quadro interativo, a pesquisadora leu o livro *A bruxa e o caldeirão*, por seleção das crianças.

Durante a formação o professor teve pouca participação nas atividades, porém destaca-se a curiosidade e o entusiasmo das crianças com a plataforma. Solicitaram várias informações e demonstraram interesse especial pelos vídeos. Os alunos desejaram que seus livros favoritos estivessem no portal, assim, sugeriram títulos a serem adicionados no Biblon, alguns estão reproduzidos abaixo.

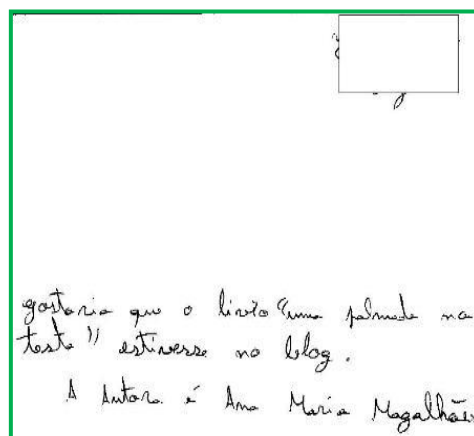
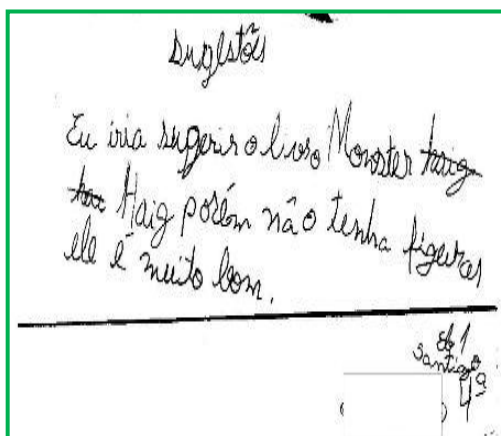


Ilustração 9 - EB1 C - Sessão 4

EB1 C – Sessão 5

A última sessão na escola “C”, efetuou-se na turma do 4º ano A, com quinze alunos, ainda no dia 07 de março de 2011, desta feita no horário das 14h30min às 15h30min, na sala de vídeo.

Foi lido o livro *Os sete corvos*, em seguida os alunos escreveram comentários sobre o enredo e sobre o Biblon, os quais foram adicionados no portal pela pesquisadora, abaixo reproduzidos.

Acrescenta-se que, apesar do entusiasmo dos alunos, o professor não teve nenhuma participação durante a sessão, assim, conclui-se que as formações, tanto a dirigida para os docentes, como para os alunos, não foram suficientes para sensibilizá-lo quanto ao uso do Biblon em atividades de leitura e escrita na sala de aula.

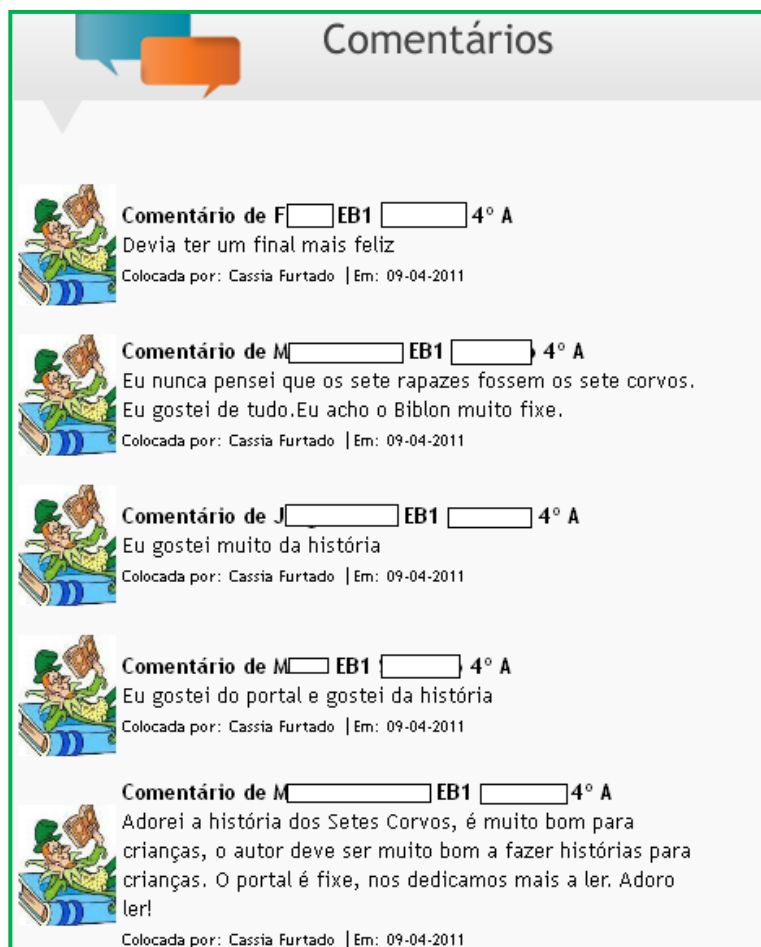


Ilustração 10 - EB1 C - Sessão 5

EB 1 Escola “D”

As formações na escola “D” ocorreram de 20 de janeiro a 25 de fevereiro de 2011, em seis turmas, do 2º ao 4º ano, perfazendo um total de 147 alunos.

Foram usados como recursos o computador do professor, com acesso a internet e o quadro interativo, a exceção de uma formação, onde o quadro interativo apresentou problemas no momento das atividades. Entretanto, somente em duas formações os alunos fizeram uso do Computador Magalhães, o que afeta as atividades, visto que os alunos ficam impedidos de acompanhar a explanação sobre o Biblon.

O conjunto de professores teve participação na formação de utilizador realizada anteriormente para os docentes e apesar de ainda não terem feito uso do portal na sala de aula, pôde-se identificar alguns professores mais comprometidos com a proposta do portal.

Os alunos foram receptivos ao Biblon, participavam, com animação, das atividades e sempre abordavam a investigadora, nos corredores da escola, para comentar sobre o uso do

portal e solicitar informações sobre as ferramentas, as quais, em sua maioria, tratava-se da recuperação da palavra passe para aceder à plataforma.

EB1 D – Sessão 1

No dia 20 de janeiro de 2011 ocorreu a primeira formação na escola “D”, no horário das 11h às 12h, na turma do 4º B, com a presença de vinte e sete alunos.

Como recursos, foram usados computador e quadro interativo e a sala de aula possuía conexão internet sem fios. O trabalho foi realizado em grupo de alunos, pois apenas dez deles estavam de posse do Magalhães.

Estavam presentes, durante a formação, o professor da referida turma e o professor de informática, que deu contribuição decisiva para a criação de perfil dos alunos. Metade das crianças efetuou o registo, com sucesso, na plataforma.

Cada grupo escolheu um livro para fazer a leitura e algumas crianças, especialmente as que não possuíam computadores, efetuaram desenhos sobre a história lida.

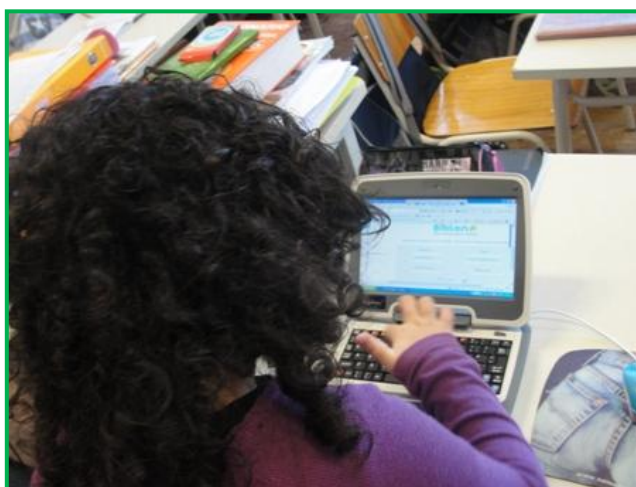


Ilustração 11 - EB1 D - Sessão 1

EB1 D – Sessão 2

A formação ocorreu para a turma do 2º ano A, com vinte e quatro alunos, no dia 28 de janeiro de 2011, das 13h30min horas às 14h30min, na presença do professor.

A sala de aula não possuía internet sem fio. Usou-se o computador do professor e, com apoio do quadro interativo, fez-se explanação sobre o Biblon.

Os alunos ainda não conheciam o portal, mas, marcaram, com vivacidade, os títulos dos livros que pretendiam ler em casa. Por fim, escolheram *Gaspar e a primavera* para leitura na sala de aula, realizada pela pesquisadora em conjunto com um grupo de alunos, que fizeram a interpretação das falas dos personagens.

Completando a atividade, foi elaborado desenho e comentário sobre a primavera.

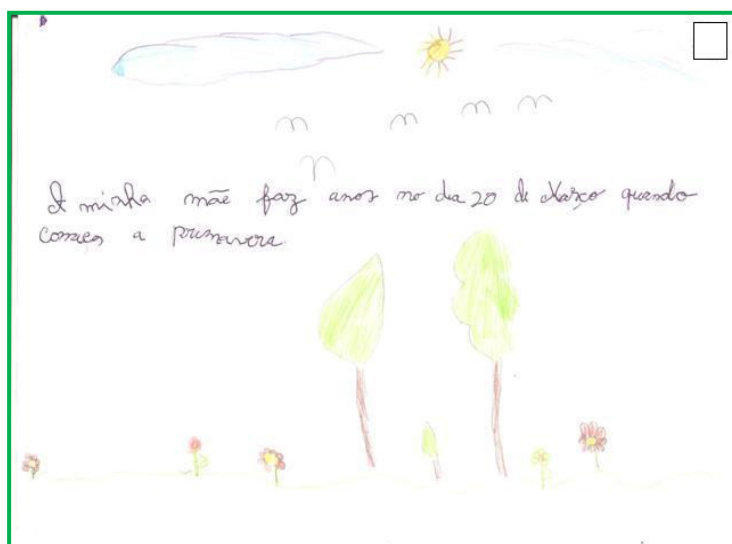


Ilustração 12 - EB1 D - Sessão 2

EB1 D – Sessão 3

No dia 03 de fevereiro foram realizadas duas sessões de formação na escola. A primeira na turma 3º ano D, no horário das 13h30min às 14h30min.

A turma era composta de vinte e quatro alunos e a sessão ocorreu na própria sala de aula, com auxílio do professor. Na ocasião foi usado como recurso o computador e quadro interativo, porém, os alunos não usaram o Magalhães, devido a ausência da internet sem fio.

A investigadora efetuou a leitura de dois livros a pedido dos alunos; *A Mamã caiu de cabeça* e *Ninguém gosta da lua*. Os alunos comentaram sobre as histórias e foi solicitado que postassem comentários no portal, como complemento das atividades. Com base nos dados registrados na plataforma, percebe-se que algumas crianças visitaram o Biblon e adicionaram comentários aos livros.

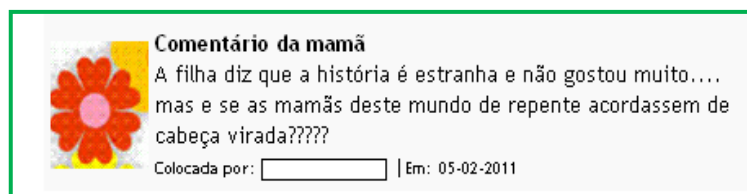


Ilustração 13 - EB1 D - Sessão 3

EB1 D – Sessão 4

A segunda sessão ocorreu das 14h30min às 15h30min, no 2º ano B, com vinte e cinco alunos.

Mais uma vez as crianças estavam sem condições de usar o Computador Magalhães, assim, a formação limitou-se à explanação da pesquisadora, sobre os recursos e funcionalidades do Biblon, usando o computador do professor e o quadro interativo.

Contudo, pôde-se observar o interesse do professor que contagiou os alunos, especialmente durante a leitura do livro *O coelho de orelhinhas azuis* e no debate que transcorreu, em seguida, sobre as diferenças entre as pessoas e aceitação da diversidade.

Para finalizar, as crianças elaboraram comentários e desenhos, que foram adicionados, em momento posterior, no Biblon, usando para tal o perfil da pesquisadora.

EB1 D – Sessão 5

Na turma do 3º A, composta de vinte e três alunos, a formação foi efetivada no dia 04 de fevereiro de 2011, no horário das 11h às 12h.

A sala contava com internet sem fio e 34% dos alunos estavam de posse do Computador Magalhães. A turma foi dividida em grupos para realização da atividade junto aos computadores.

A sessão foi extremamente prejudicada em virtude de o quadro interativo apresentar problemas. Apesar de a pesquisadora realizar a explanação sobre o portal e da grande contribuição do professor, os alunos não conseguiram assimilar os procedimentos para utilizar apropriadamente os recursos da plataforma, o que, de certa maneira, causou descontentamento nas crianças. Somente poucos alunos obtiveram sucesso na atividade de efetuar o registro e criar perfil no Biblon.

Nessas condições, não foi realizada leitura de nenhum livro, durante a formação.

EB1 D – Sessão 6

A última sessão na escola “D” foi realizada no dia 25 de fevereiro, das 13h30min às 14h30min, para a turma do 2º ano C, formada por vinte e quatro alunos.

A atividade aconteceu na biblioteca da escola, sendo usado como recurso computador e quadro interativo. Informa-se que os referidos equipamentos foram disponibilizados na biblioteca por ocasião da formação, não fazendo parte dos recursos da escola.

Esta formação teve um caráter diferencial, visto que contou com a presença do Coordenador Interconcelhio da RBE, a fim de conhecer o Portal Biblon e as formações de utilizador, visando mais uma parceria futura, entre a Universidade de Aveiro e a RBE. Assim, encontra-se em processo a integração do Portal Biblon nos projetos desenvolvidos pela Rede de Bibliotecas Escolares de Aveiro. Ainda participaram da sessão o respectivo professor e o professor bibliotecário.

Para abrir os trabalhos, o professor bibliotecário saudou o Coordenador Interconcelhio, ao apresentar-lhe aos presentes.

A pesquisadora fez explicações sobre o portal e, em seguida, o Coordenador Interconcelhio participou da atividade, com a criação do seu perfil na plataforma. A pesquisadora prosseguiu com a leitura do livro *A bruxa e o caldeirão*, mas em caráter excepcional não foi realizada nenhuma atividade posterior.

Ao encerrar a apresentação das informações colhidas na observação participante, apronta-se que as formações de utilizadores realizadas junto à comunidade escolar do Agrupamento de Escolas de Aveiro acarretaram bons resultados, notadamente junto ao segmento estudantil. Com relação ao corpo docente vale destacar que no decorrer das atividades nas escolas identificou-se que dois professores já tinham apresentado o Biblon a seus alunos, mesmo antes da sessão com a pesquisadora e assim, alunos e professor, já estavam com registro efetuado no portal, o que configura efetivo interesse desses professores em incluir a plataforma nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Durante a observação participante pode-se conhecer a realidade das escolas pesquisadas, portanto, considera-se que a ausência dos equipamentos e recursos tecnológicos, ainda constitui-se um obstáculo para uso das TIC no processo educacional. Notadamente equipar as bibliotecas, que foram identificadas como os espaços escolares mais desprovidos de tais recursos.

Destaca-se ainda que, a necessidade das escolas serem dotadas de rede de internet sem fio, de modo a favorecer o uso por parte da comunidade, o que certamente potencializará o

emprego da internet nas práticas pedagógicas. Além de beneficiar os alunos, pois alguns destes não contam com o recurso no ambiente familiar, dessa forma a escola deve constituir-se em espaço de acesso e inclusão digital.

Constatou-se também que alguns professores ainda demonstram dificuldade em trabalhar com a tecnologia, evidenciando falta de competência para introdução de novas iniciativas nas práticas pedagógicas.

A observação confirmou que o Computador Magalhães tem maior uso durante um dia letivo na semana, particularmente somente nas sextas-feiras, o que comprova que este é usado de modo esporádico e descontinuado e que não está incluso, de modo eficaz, na rotina e nas práticas da comunidade escolar.

As formações de utilizador, para os alunos, foram planejadas tendo como espaço principal de realização a biblioteca da escola, objetivando fazer elo e inserir o Portal Biblon nas atividades de leitura literária da biblioteca. Informa-se que o planeamento não foi cumprido, pois as bibliotecas das quatro escolas pesquisadas, não possuíam equipamentos que viabilizassem as formações. As referidas bibliotecas possuem somente um computador, a conexão da internet geralmente apresentava problemas e não dispõem de quadro interativo. Considerando esses fatores, somente duas sessões foram realizadas em biblioteca, nas escolas EB1 “B” e EB1 “D”, mas estas não foram realizadas a contento. Dessa forma, as bibliotecas pesquisadas, até agora, não apresentam iniciativas concretas para inserir a leitura e a escrita *on-line* na comunidade.

No que tange aos livros, inclusos na biblioteca do portal, observou-se que os títulos da literatura infantil brasileira não foram bem aceitos, pelos professores. Segundo estes o motivo para tal fato foi que, sendo as turmas, objeto da pesquisa, do 1º ciclo e, assim, em fase de adquirir competências para a leitura e escrita, as diferenças entre as regras gramaticais e vocabulário da língua portuguesa nos países, poderia causar dificuldades na aprendizagem. Enfatiza-se que este fator foi apontado como um dos pontos fracos do Biblon, nas respostas dos questionários com a comunidade docente. Dessa forma, considera-se preocupante que o corpo docente priorize a alfabetização monocultural em plena Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Realmente foi notado em uns comentários postados nos livros que os alunos estranharam o uso do Português no Brasil. Sobretudo, por não perceberem que tratava-se de livros escritos em outra variação da língua portuguesa. Dessa forma, recomenda-se que a biblioteca do portal apresente uma notação informando a nacionalidade do autor e consequentemente a geografia da língua portuguesa usada.

Todavia, percebeu-se, durante as formações e também em comentários adicionados aos livros em língua portuguesa do Brasil que a barreira linguística não afetou o interesse das crianças com os livros da cultura brasileira, inclusive determinados títulos detêm os maiores índices de favoritos e de leitura.

Ainda com relação à biblioteca do Biblon, a sugestão mais indicada pelos professores foi a inclusão de livros do PNL, pois, segundo estes, iria facilitar a introdução da plataforma nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, criou-se no portal um espaço destinado aos referidos títulos. Por iniciativa dos alunos houve poucas sugestões de títulos de livros, a exceção alguns livros mais populares e de maior sucesso entre o público infantil e juvenil.

Durante as formações com os alunos, a pesquisadora sempre abordava sobre os elementos descritores do livro e pôde-se perceber que os indicadores (autor, título, ilustrador, editora, ano de publicação e resumo/sinopse) eram conhecidos dos alunos.

Ao tratar sobre redes sociais, foi notado que a grande maioria tem conhecimento sobre sites específicos para esse fim, onde alguns deles já tinham perfil, principalmente as crianças com mais idades e o mais popular foi o Facebook.

As ferramentas de interação do Biblon entusiasmaram as crianças, sobretudo o recurso de criação de grupos. A propósito, em duas turmas, os alunos apresentaram sugestão para que fosse implementado na plataforma, em especial na página dos grupos, recursos a permitir comunicação entre os membros.

Notou-se que os recursos adicionar imagens e vídeos apresentaram dificuldades de uso, assim, considera-se a necessidade de mais informações aos utilizadores sobre os procedimentos de utilização dessas ferramentas.

Outra limitação observada no uso plataforma e igualmente muito solicitada pelos utilizadores, diz respeito à recuperação da palavra passe de acesso ao portal, mesmo com a distribuição do marcador de páginas, objetivando a preservação da senha de acesso, as crianças tem dificuldade em guardá-la, ficando assim, impossibilitadas de retorno ao seu perfil. Propõe-se, então, o acréscimo de recursos destinado a esse fim. Vale informar que, no item de sugestões para o Biblon, os professores recomendaram, através do questionário, melhorias nas ferramentas de acesso ao portal.

Quando da apresentação do Biblon, na página “*utilizadores*”, percebeu-se que as crianças tinham curiosidade em procurar amigos no portal, tanto por nome, quanto por escola. Contudo, era grande o descontentamento ao perceberam a ausência deste recurso na

plataforma, portanto, considera-se importante melhorar os recursos que oportunizam a formação de “*amigos*” entre os utilizadores.

Dentre as sugestões apresentadas pelas crianças, dá-se destaque às que tiveram mais evidências, a saber: recursos para comunicação direta entre os utilizadores, mesmo que de forma assíncronica, possibilidade de comentar imagens e vídeos postados, recursos para encontrar amigos e espaço para criação de histórias, de forma individual e, também, dentro dos grupos.

Com relação aos educadores a motivação ficou aquém do esperado, considera-se que estes perceberam o portal como um projeto a margem das suas rotinas profissionais, não introduzindo o Biblon nas suas atividades pedagógicas usuais, vale destacar que as condições precárias das escolas, em termos de equipamentos tecnológicos, contribuíram para tal.

Ao contrário do que foi assinalado pelos professores, na ocasião do questionário, percebeu-se motivação para uso do Biblon, por parte dos alunos, notadamente quando as formações eram realizadas em espaço com internet sem fio, assim as crianças puderam acompanhar a demonstração das ferramentas do portal, pela pesquisadora. Outra situação que evidencia a constatação diz respeito à presença da investigadora na escola, pois era constantemente abordada por estes em busca de informações ou relatando “novidades” sobre o uso do portal.

Finda-se a parte referente à apresentação e análise de dados da observação participante, apontando que a receptividade dos alunos pelo Portal Biblon assinala existir condições motivacionais e cognitivas por parte destes que esta nova dinâmica que procura aliar criação, partilha e interação à literatura infantil.

5.2. Questionários

Apresenta-se a análise dos dados recolhidos a partir dos questionários, arrolados na ordenação: professores, professores bibliotecários e encarregados de educação. Dentro de cada divisão os temas estão distribuídos seguindo a configuração da esquematização do inquérito, a saber: dados pessoais e de formação; recursos tecnológicos na escola e Programa Magalhães; internet e web 2.0, redes sociais, leitura e Portal Biblon. No item dos encarregados de educação suprimiu-se a temática recursos tecnológico na escola.

5.2.1. Professor

Apresenta-se a partir de então as informações e apreciações sobre os professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro, objeto da pesquisa.

• Dados Pessoais e de Formação

O interesse na recolha de dados pessoais deve-se a necessidade de estabelecer relações entre o perfil do professor e temas de interesse da investigação.

Pelas informações coletadas percebe-se concentração de professores do sexo feminino (86,4%) e com idade acima dos 40 anos (85,8%).

Como já esperado, o maior número (63,6%) corresponde a professores do 3º e 4º ano, visto que nestas turmas houve centralização na formação de utilizadores, quando da realização da observação participante. A justificativa para tal é que, ao frequentarem o 3º e 4º ano, os alunos já apresentam domínio suficiente da leitura e escrita e competências para uso autónomo do computador.

Quanto à formação do professor este foi tema em cinco questões que compõem o questionário e permitiu conhecer a influência da formação nas práticas docentes, com relação à leitura, uso das tecnologias e redes sociais na sala de aula.

A grande maioria dos professores possui Curso de Licenciatura (86,4%) e somente 4,5% apresenta curso de pós-graduação (mestrado) e 68,2% têm mais de 21 anos de atuação profissional.

Com relação à formação inicial dos professores, a temática TIC não esteve presente em nenhum conteúdo dos Cursos de Licenciatura de 65% dos docentes e, apenas, em 25% destes constou de uma unidade curricular específica. Porém, na formação contínua, 72,7% tiveram formação com conteúdos relacionados ao uso dos recursos tecnológicos aplicados à docência.

As formações oferecidas pelo Ministério da Educação para os docentes, com a referida temática, foram consideradas “*satisfatória*”, ou “*bom*”, num total de 57,2%.

Todos os professores na faixa etária de 31 a 40 anos e com mais de 51 anos apontaram que tiveram algum tipo de formação para uso das TIC aplicadas à docência (quer na formação continuada ou no exercício profissional), já na faixa de 41 a 50 anos somente 66,7% apresentam tal formação.

Apesar de o grande número de professores ser considerados “imigrantes digitais”, em termos de idade, e estarem atuando no mercado de trabalho há mais de duas décadas e da

formação inicial não os preparar para uso das TIC em sala de aula, estes procuram, através da educação continuada ou de formação oferecida pelo Ministério da Educação e Ciência, informação e atualização para uso da tecnologia na docência, com destaque para os que apresentam mais idade.

- **Recursos Tecnológicos na Escola e Programa Magalhães**

Para conhecer o uso das TIC nas atividades relacionadas com a leitura e com as redes sociais empregadas pelos professores, junto aos alunos, torna-se primordial identificar os recursos tecnológicos existentes nas escolas, posto que o sistema educacional é responsável por oferecer as condições estruturais para que as TIC possam ser um dos componentes do processo pedagógico. Assim como, também, conhecer os indicadores sobre o Programa Magalhães e emprego do computador do referido projeto, na sala de aula.

Para melhor análise dos apontadores recolhidos, será usado como parâmetro o estudo da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação - APDSI, sobre as TIC no ensino básico, com destaque especial para o Computador Magalhães, datado de 2009. Também tem-se como base o resultado do documento oficial *Inquérito aos professores sobre a utilização do Magalhães 2009/2010*, realizado pelo Ministério da Educação e Ciência, através do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE, de onde pôde-se extrair alguns dados sobre o citado computador, na opinião do corpo docente.

Na ocasião da investigação, a metade dos professores classificou os recursos de informática e eletrônica existentes na escola e na sala de aula como “*suficiente*” (18,2%), “*bom*” (13,6%) e “*muito bom*” (18,2%). Informa-se que o percentual de 36,4% classificou como “*pouco satisfatório*”.

O computador com acesso à internet está presente em 86,4% das salas de aula e os professores, em grande parte, ainda contam com quadro interativo e leitor e gravador de CD e DVD.

No que diz respeito ao computador Magalhães no ambiente doméstico, a orientação para as famílias dos alunos foi apontada pelos docentes de “*suficiente*” a “*muito boa*” para quase a metade dos professores (49,9%) e o uso no ambiente doméstico com índice de 81% de “*suficiente*” a “*muito bom*”.

Dessa forma, os educadores consideram que as informações providas pelo Ministério de Educação e Ciência, são satisfatórias para o encarregado da educação acompanhar e orientar o processo de utilização e aprendizagem dos alunos, com a utilização do instrumento.

Os professores consideraram que a formação recebida através do Ministério de Educação e Ciência, no âmbito do Programa Magalhães, foi de “suficiente” a “muito boa” para 63,7% dos investigados e o percentual de 90,9% sente-se motivado para o uso do computador Magalhães em sala de aula.

Estes percentuais são considerados elevados e positivos para o programa Magalhães. Porém, é importante enfatizar que o estudo do APDSI aponta conclusões adversas, ao ressaltar que “não tem havido esforço suficiente na capacitação dos intervenientes nos processos de ensino/aprendizagem, nem na mobilização dos docentes” e ainda assinala a necessidade de mecanismos de apoio às famílias na utilização do Magalhães (APDSI, 2009a, p. 2).

O uso do computador Magalhães na escola, em atividades com os alunos, realiza-se com maior frequência “uma vez por semana” (45,5%) ou até “menos de uma vez por semana” (40,9%), dados que confirmam a observação participante.

Os números são similares aos encontrados na pesquisa do GEPE, onde 49% dos professores utiliza o computador uma vez/semana (GEPE, 2010, p. 6).

Com base nos Gráficos 1 e 2 percebe-se que a formação específica em TIC para a docência é, dentro das variáveis formação, a que exerce maior influência para o uso do referido computador como instrumento pedagógico.

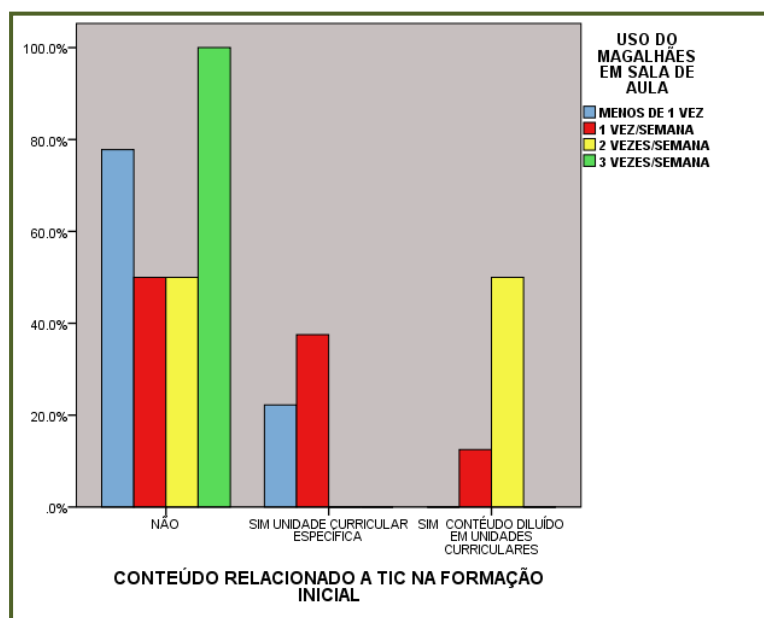


Gráfico 1 - Professor - TIC na formação inicial e uso do Magalhães

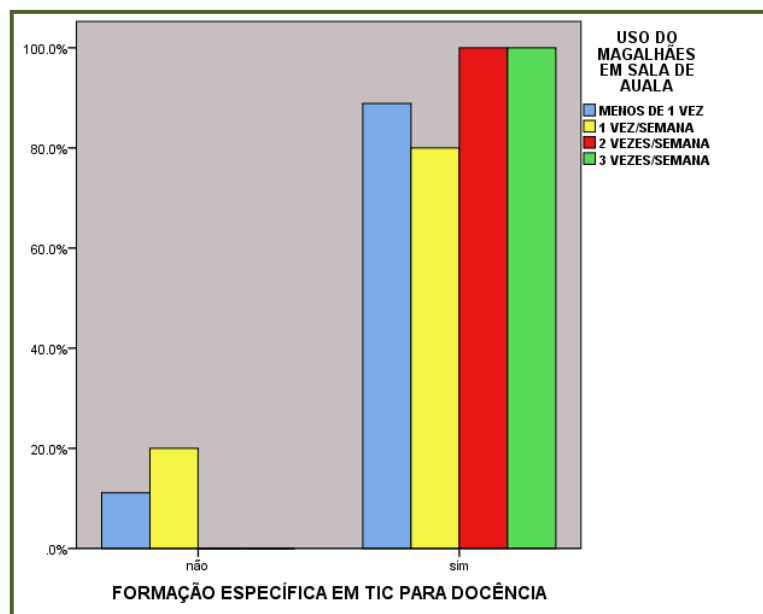


Gráfico 2 - Professor - TIC na formação específica e o uso do Magalhães

Apesar de os professores apreciarem a capacitação do Ministério de Educação e Ciência, esse fator não influencia no uso do equipamento em sala de aula, percebe-se assim, que o uso do computador está mais condicionado à motivação do próprio professor, conforme os Gráficos 3 e 4.

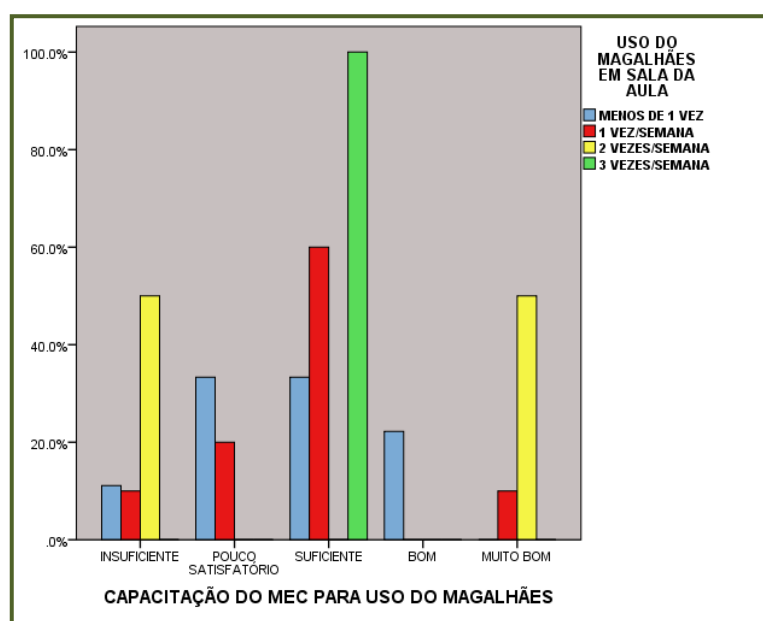


Gráfico 3 - Professor - Capacitação do MEC e o uso do Magalhães

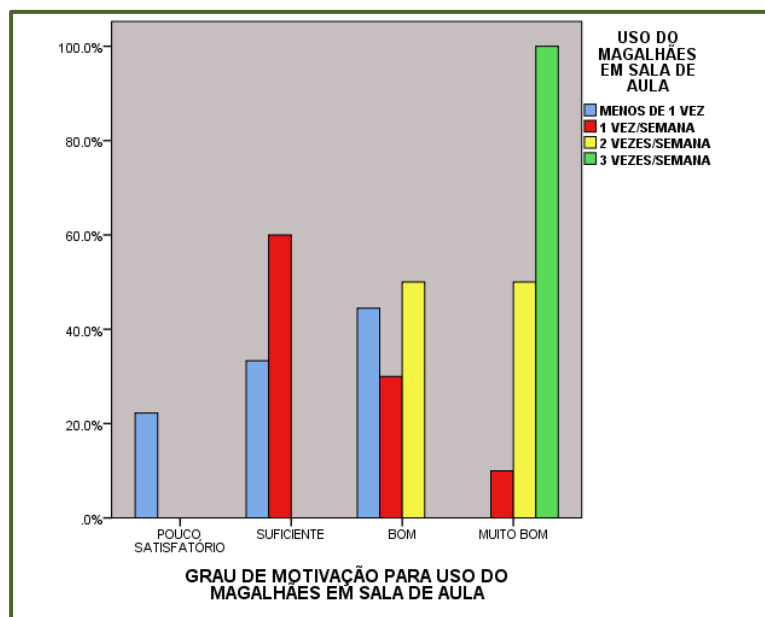


Gráfico 4 - Professor - Motivação para uso do Magalhães

Pelos resultados coletados, conclui-se que, não obstante os professores considerarem-se capacitados e motivados para o uso do Magalhães e avaliarem os recursos informáticos e eletrônicos da escola como satisfatórios, o uso efetivo do computador ocorre com frequência diminuta para solidificar o programa como instrumento para o ensino e aprendizagem. Mesmo os professores que classificaram os recursos tecnológicos da escola como “*bom*” e “ *muito bom*” só costumam fazer uso do Magalhães, de maneira mais acentuada, uma vez por semana. As variáveis com maior influência sobre a frequência de uso do computador Magalhães são; a formação específica em TIC para a docência e o grau de motivação do professor.

Pereira (2010) também realizou trabalho acadêmico sobre o uso do computador Magalhães, sob a ótica dos professores, e os números apresentam similaridade aos agora encontrados. Segundo o autor mencionado, os professores têm atitude positiva perante o uso das tecnologias nas atividades docentes, no entanto, o comportamento e a prática não configuram introdução plena e adequada ao processo de ensino.

Considera-se que, somente dotar as escolas e os alunos de equipamentos tecnológicos não é suficiente para produzir efeitos substanciais no processo educacional. Com base na pesquisa, recomenda-se maior investimento na formação específica para uso das TIC em sala de aula, com cursos dirigidos aos educadores e vinculados ao programa curricular e as metodologias de ensino e aprendizagem, adotadas no sistema educacional. Desse modo, pode-se aproveitar a motivação do professor e aplicar os conhecimentos adquiridos às atividades didáticas para, assim, obter-se mudança nas práticas educativas no futuro.

• Internet e Web 2.0

As questões relacionadas à internet e web 2.0 tiveram como objetivo primordial conhecer o uso das ferramentas, no panorama de participação e criação de conteúdo. Uma vez que, tendo uma comunidade de professores como sujeito da investigação, esta postura foi esperada e considerada fundamental para o processo de ensino.

Usa-se como parâmetro, a fim de melhor entender o contexto e confrontar os dados, os resultados da pesquisa elaborada pelo OberCom e editada em forma de série *A Sociedade em Rede de 2012*, cuja edição mais recente foi publicada em maio de 2012, com o título *Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*.

Todo o universo pesquisado de professores usa a internet para realizar atividades profissionais e comunicar-se por email. O uso para fins de informação e atualização é de 81,8% e para fins de comunicação em mensagens síncronas e redes sociais o percentual de uso é 23,7%.

O uso das ferramentas da web 2.0, por parte da comunidade docente, é apresentado na Tabela 2. No que diz respeito à utilização dos recursos, ela ocorre com frequência esporádica, uma vez que a maior incidência recai sobre “*escrever conteúdo*” e que todos os itens questionados tiveram como resposta de maior percentual “*não realiza*”, exceção apenas sobre “*escrever conteúdo*”.

USO DAS FERRAMENTAS	FOTOS	MÚSICA	VÍDEO	BLOG	FÓRUM	VOTAÇÃO PONTUAÇÃO	ESCREVER CONTEÚDO	PARTILHAR CONTEÚDO	WIKI
NÃO SABE REALIZAR	18,2%	27,3%	31,8%	18,2%	4,5%	4,5%	9,5%	4,8%	23,8%
REALIZA DIARIAMENTE	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
REALIZA SEMANALMENTE	0%	0%	0%	4,5%	4,5%	0%	9,5%	9,5%	9,5%
REALIZA MENSALMENTE	9,1%	9,1%	0%	0%	0%	9,1%	0%	4,8%	0%
REALIZA MENOS FREQUENTEMENTE	27,3%	13,6%	13,6%	18,2%	31,8%	22,7%	47,6%	33,3%	0%
NÃO REALIZA	45,5%	50,0%	54,5%	59,1%	59,1%	63,6%	33,3%	47,6%	66,7%

Tabela 2 - Professor - Uso das ferramentas web 2.0

Dos professores que responderam que escrevem conteúdos em blogs ou páginas da web, o maior índice encontra-se na faixa etária com mais de 51 anos (66,7%), já os que partilham conteúdo que produzem são professores de 41 a 50 anos, com percentual de 55,6% (Gráfico 5

e 6). Merece destaque os baixos índices dos professores com menos idades, nas duas situações.

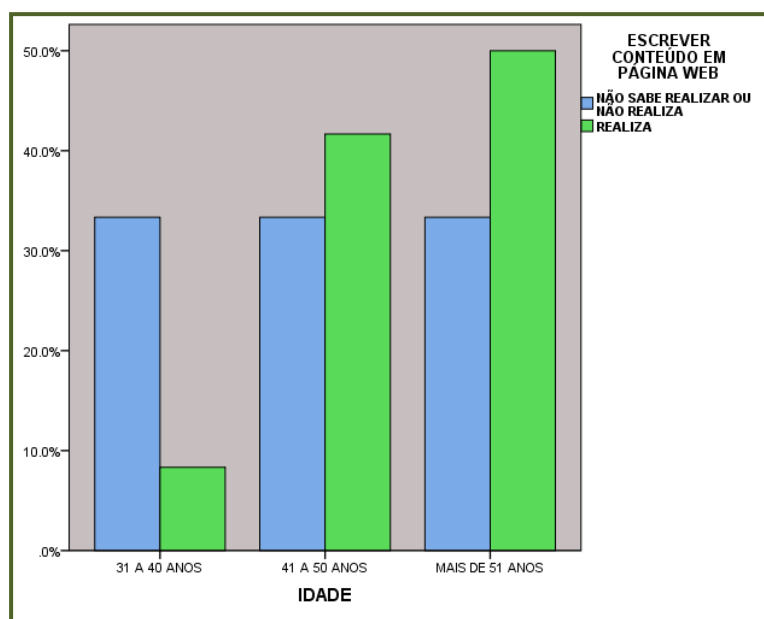


Gráfico 5 - Professor - Idade e escrever conteúdo web

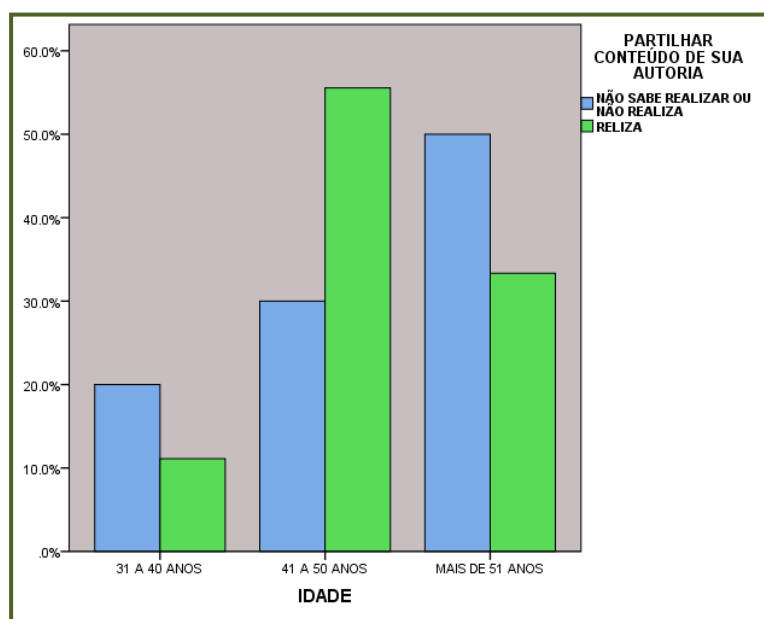


Gráfico 6 - Professor - Idade e partilhar conteúdo web

Apesar de serem variáveis independentes, percebe-se, com base nos Gráficos 7 e 8, que a formação específica em TIC influencia no uso das ferramentas da web dos 2.0 por parte dos professores, especificamente com relação à escrita e partilha de conteúdo.

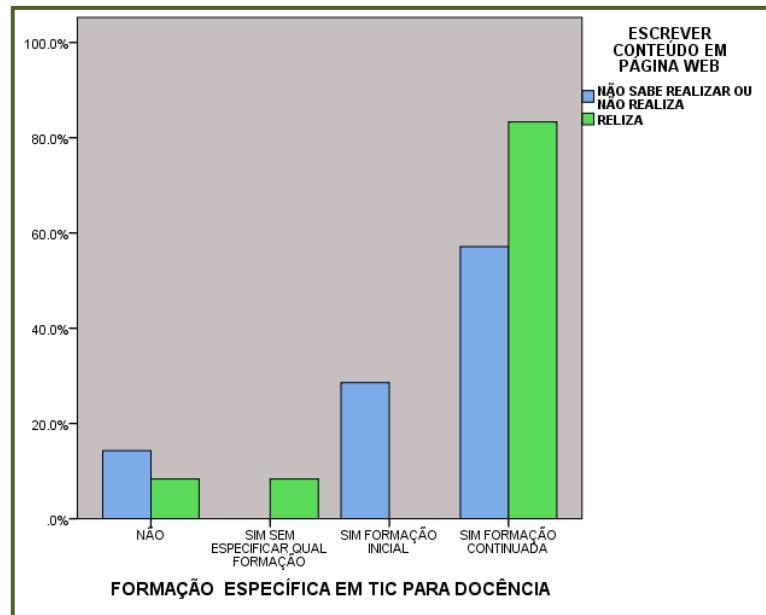


Gráfico 7 - Professor - Formação específica TIC e escrever conteúdo web

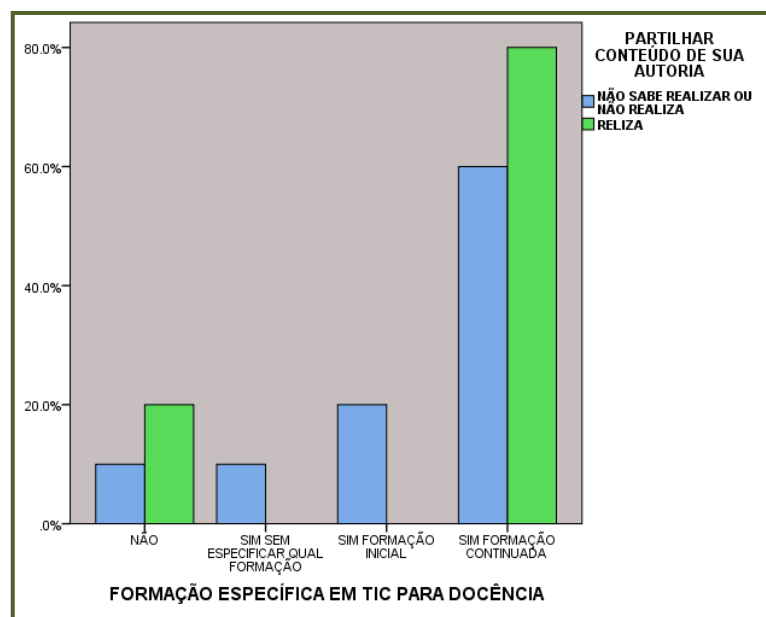


Gráfico 8 - Professor - Formação específica TIC e partilhar conteúdo web

A Tabela 3 apresenta o resultado do cruzamento das respostas sobre escrever conteúdo em sites diversos e partilhar conteúdo de sua autoria. Em razão dos resultados, entende-se que quem não sabe escrever em páginas da web, consequentemente, não partilha conteúdo e que todas as outras respostas seguem paralelamente a mesma proporção. Tem-se como exceção a variável partilhar conteúdo com índice mais acentuado de realização que escrever conteúdo. Evidencia-se o item “*não sabe realizar*” com números de 50% nas duas respostas.

ESCREVER CONTEÚDO EM PÁGINA WEB	PARTILHAR CONTEÚDO DE SUA AUTORIA					
	NÃO SABE REALIZAR	REALIZA DIARIAMENTE	REALIZA SEMANALMENTE	REALIZA MENSALMENTE	REALIZA MENOS FREQUENTEMENTE	NÃO REALIZA
NÃO SABE REALIZAR	50%	0%	50%	0%	0%	0%
REALIZA DIARIAMENTE	0%	0%	0%	0%	0%	0%
REALIZA SEMANALMENTE	0%	0%	50%	0%	0%	50%
REALIZA MENSALMENTE	0%	0%	0%	0%	0%	0%
REALIZA MENOS FREQUENTEMENTE	0%	0%	0%	10%	40%	50%
NÃO REALIZA	0%	0%	0%	0%	42,9%	57,1%

Tabela 3 - Professor - Escrever e partilhar conteúdo web

Os números relacionados a esta temática são preocupantes, visto que das ferramentas da web 2.0, elencadas no questionário, a maioria dos professores “*não realiza*” e outro percentual significativo “*não sabe realizar*”. Caracterizando, assim, o uso da internet unicamente como instrumental de comunicação.

Percebe-se que, os professores mais novos são os que menos têm produção e partilha de conteúdo, considera-se a hipótese de que ainda não tiveram formações suficientes para uso eficaz das ferramentas, uma vez que as formações têm contribuição decisiva para o uso das ferramentas de produção e partilha de conteúdo, notadamente as formações dirigidas para uso das TIC na docência. Volta-se a enfatizar que na formação inicial, da grande maioria destes professores, constatou-se lacuna com relação a unidades curriculares envolvendo uso pedagógico das TIC.

As informações recolhidas na pesquisa em voga configuram o professor como “imigrante digital” com relação ao uso das novas tecnologias e com postura de consumidor de informações, com baixa produção de conteúdo nos *social media*.

Os dados da população pesquisada apresentam o mesmo contexto da pesquisa do OberCom, (2012, p. 24), que confirma que “os portugueses não são particularmente proactivos no que toca a produzir informação *on-line*”.

As ilações do APDSI, sobre TIC e ensino básico, igualmente assinalam que “o modelo de utilização actual induz uma atitude “consumidora” e não “produtora” de conteúdos” (APDSI, 2009a, p. 2).

O estudo de Peralta e Costa (2007, p. 85), sobre competência e confiança dos professores no uso das TIC, finalizou que, para tal, torna-se necessário o somatório de fatores, a saber: o fator de formação, relacionado com o conhecimento e capacidades adquiridas pelas formações; o fator contextual, a escola na condição de responsável por proporcionar estruturas facilitadoras do processo, em termos de recursos, motivação, parcerias, dentre outras, e o fator individual, que remete às percepções, competências e atitudes individuais para com as TIC.

Para o professor fazer uso eficaz da tecnologia, como recurso integrado no processo de ensino, torna-se indispensável que as mudanças comecem com sua própria postura, uso e relação com a TIC. Primeiramente, o professor deve percebê-la e utilizá-la como instrumento para seu crescimento e conhecimento individual e, por conseguinte, profissional. Diante do exposto, têm-se como inferências que o cerne dos problemas da introdução das TIC no ambiente escolar esteja nas falhas provenientes da junção dos fatores apresentados por Peralta e Costa (2007), pois o sistema educacional tende sempre a privilegiar uma dimensão em detrimento de outra.

- **Redes Sociais**

A temática rede social esteve presente em oito questões do questionário, constando de questões fechadas, mas oportunizando escolha em várias alternativas para as respostas, de modo a que se possa compreender a percepção e o emprego dos sites na vida pessoal e profissional do docente.

Quase metade dos professores pesquisados não acessa sites de redes sociais (45%), com participação mais efetiva, de uma ou mais vezes ao dia, tem-se índice de 30% e a participação tem objetivo: pessoal 36,4%, profissional 22,7%, entretenimento 13,6% e interação 9,1%. O site utilizado pelos professores que apresentam perfil é o Facebook (40,9%), confirmando a preferência nacional.

Apesar do grande número de abstinência das respostas, percebe-se que, em cruzamento com a variável idade, os professores com maior faixa etária são os profissionais que possuem perfil em site de rede social, Gráfico 9. Dado considerado curioso e relevante.

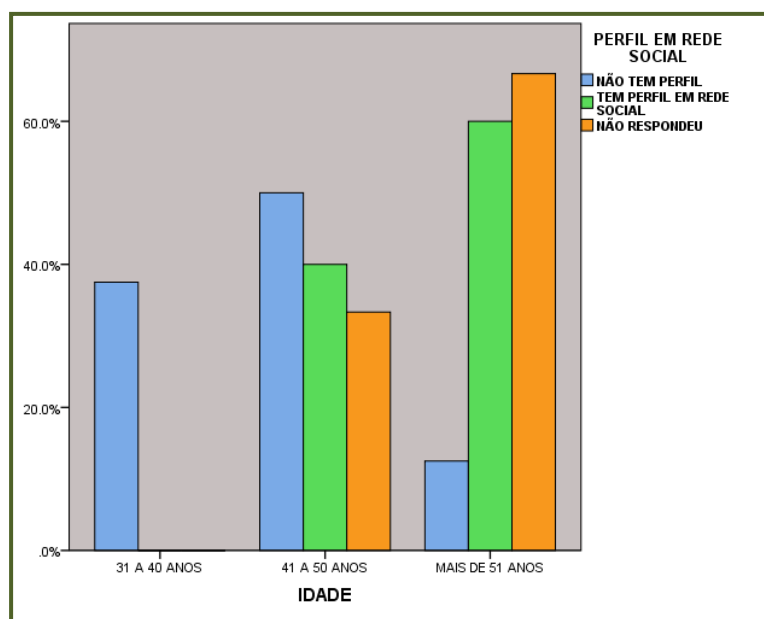


Gráfico 9 - Professor - Perfil rede social e idade

A Tabela 4 traz dados sobre a opinião dos professores com relação ao potencial dos sites de rede social. As questões tiveram respostas fechadas, mas com possibilidade de resposta em mais de uma opção.

POTENCIAL DAS REDES SOCIAIS	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
ESTABELECEER CONTATO COM PESSOAS	8	23,5%	40%
NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA	8	23,5%	40%
PARTILHAR IDEIAS/CONTEÚDOS	7	20,6%	35%
OPORTUNIDADE INTERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO	6	17,6%	30%
NOVAS FORMAS DE INFORMAÇÃO/ATUALIZAÇÃO	5	14,7%	25%
TOTAL	34	100%	170%

Tabela 4 - Professor - Potencial rede social

Os sites de rede social são vistos principalmente como forma de comunicação e a maior frequência de uso dá-se de uma a várias vezes ao dia. No estudo do OberCom, de 2010, as redes sociais eram a terceira atividade de comunicação mais disseminada no país (2010b, p. 51) e passou a segunda atividade, nos dados de 2012, com uso por 73,4% dos internautas (OberCom, 2012, p. 18).

Acentua-se o índice da comunidade docente que não ver os sites de redes sociais com potencial para informação e atualização e, em maior proporção, os que não tem opinião formada sobre o potencial das redes sociais *on-line*, o que consequentemente torna-se um

obstáculo em usá-las, quer a nível pessoal, quanto profissional. Dessa forma subscreve-se a recomendação de Jenkins (2010) que os professores usem as redes sociais virtuais para fins de crescimento pessoal e aquisição de conhecimento como iniciação para utilização no ambiente escolar.

De acordo com o Gráfico 10, os inquiridos que usam ferramentas da web 2.0 para partilha de conteúdos, nem sempre tem perfil em redes sociais, então, conclui-se que não há partilha nos sites de redes sociais. Porém, em analogia, os que não têm perfil em redes sociais são os mesmos que não sabem realizar a atividade.

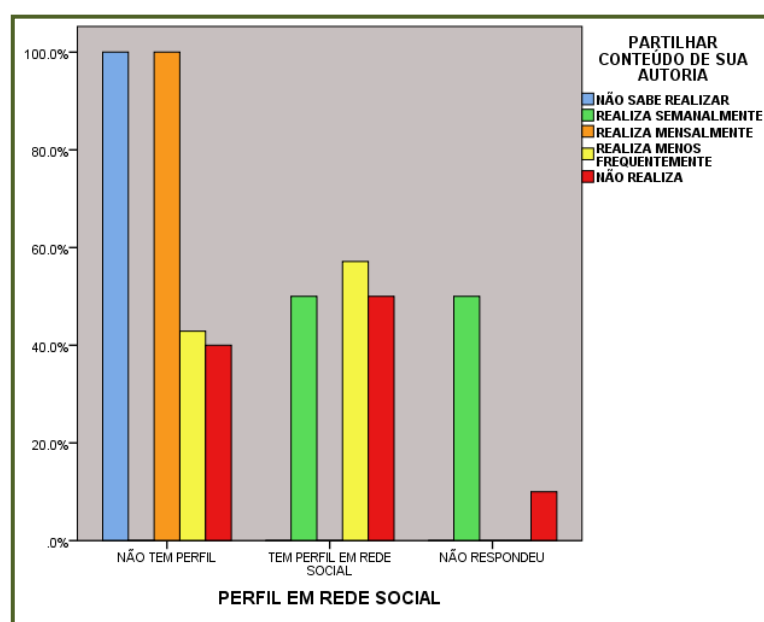


Gráfico 10 - Professor - Partilhar conteúdo e perfil rede social

Com relação ainda ao potencial das redes sociais, tem-se um número preocupante de professores que não têm opinião formada sobre o assunto, tanto na utilização geral (Tabela 4, acima) como no caso específico para crianças, na Tabela 5 (abaixo). Nota-se, ainda, a existência de alguns professores que não perceberam as potencialidades dos referidos sites para este público em particular.

Os professores consideram que sites de rede social para crianças têm como maior potencial aprender a usar a tecnologia, seguido de espaço para partilhar ideias e conteúdos.

POTENCIAL DAS REDES SOCIAIS PARA AS CRIANÇAS	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
APRENDER A USAR TIC	15	28,8%	71,4%
PARTILHAR IDEIAS OU CONTEÚDOS	12	23,1%	57,1%
NOVA FORMA DE MANTER CONTATOS COM OS AMIGOS/FAMÍLIA	10	19,2%	47,6%
OPORTUNIDADE DE INTERACÇÃO E PARTICIPAÇÃO	7	13,5%	33,3%
ESTABELECEER NOVAS RELAÇÕES COM OUTRAS PESSOAS	5	9,6%	23,8%
NÃO VEJO QUALQUER POTENCIALIDADE OU NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA	3	5,8%	14,3%
TOTAL	52	100%	247,6%

Tabela 5 - Professor - Potencial rede social para crianças

Os professores que não têm opinião formada ou consideram que as redes sociais não têm potencial para as crianças estão na faixa etária com mais de 41 anos. No entanto, são estes profissionais que apresentam perfil em sites de redes sociais, com idade de 41 a 50 anos, possui índice de 44,4% e com mais de 51 anos com percentual de 66,7%, Gráfico 11. Estes professores possuem mais de 21 anos de atuação profissional e 15,8% tem formação específica em TIC para docência, Gráfico 12.

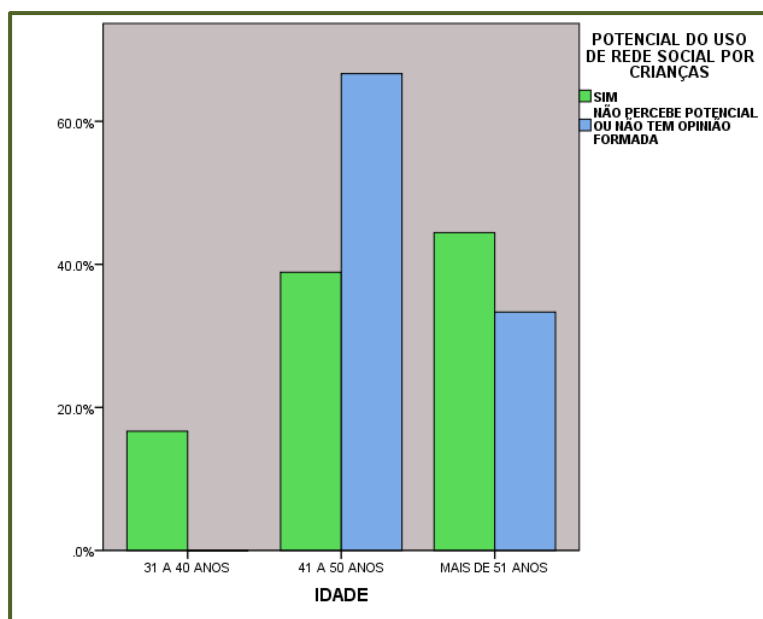


Gráfico 11 - Professor - Idade e potencial rede social para crianças

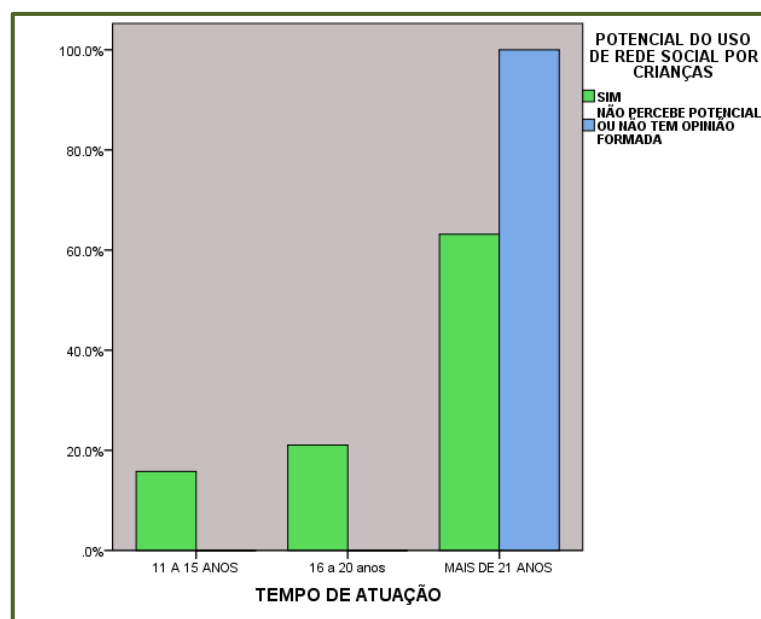


Gráfico 12 - Professor - Tempo de atuação e potencial rede social para crianças

Os dados da pesquisa refletem o valor dado pela comunidade ao uso instrumental do computador, acima do aspecto educacional e social. Aprender a usar a máquina é mais importante do que adquirir competências para leitura e escrita crítica, nos *social media* e os conhecimentos obtidos a partir de tais competências. A alfabetização na cultura digital é o resultado de uma série de competências, onde a competência instrumental é um dos requisitos, que deve estar sustentada pelas competências cognitivo-intelectual, sociocomunicacional, axiológica e emocional (Area & Pessoa, 2012, p. 19).

O estudo do GEPE (2010) revela as atividades realizadas com o Magalhães, em contexto de sala de aula e os maiores percentuais incidem sobre: “*ensinar a criança a utilizar o computador*”, com quase totalidade das respostas e “*aceder a internet*”, com aproximadamente metade das respostas. Aliás, não percebe-se nenhuma atividade relacionada à produção de conteúdos e a única opção envolvendo interação e produção apresentada é “*escrever mensagens*” e com pontuação equivalente a um terço.

O item “*inconvenientes do uso dos sites de rede social para as crianças*” está representado pela Tabela 6. O questionário apresentava questões fechadas, porém com recurso de escolha em mais de uma opção.

INCOVENIENTE DAS REDES SOCIAIS PARA AS CRIANÇAS	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
RELACIONAR-SE COM PESSOAS ESTRANHAS	21	36,8%	95,5%
REVELAÇÃO DE DADOS PESSOAIS	20	35,1%	90,9%
FALTA DE PRIVACIDADE	15	26,3%	68,2%
PARTILHAR IDEIAS/CONTEÚDOS	1	1,8%	4,5%
TOTAL	57	100%	259,1%

Tabela 6 - Professor - Inconveniente rede social crianças

Nas respostas sobre os inconvenientes na relação rede social e crianças, percebe-se inquietação dos docentes com relação à segurança das crianças nas redes sociais *on-line*, em especial, com a possibilidade de relacionamento com pessoas estranhas, revelação de dados pessoais e a falta de privacidade. Todavia, a partilha de ideias e conteúdos não foi apontada como problema para uso por parte dos alunos.

Segundo o relatório EU Kids Online (2011), a principal fonte de conselhos de segurança *on-line* são os pais (63%), depois dos professores (58%) e depois dos pares (44%). E quando em lares com nível socioeconômico mais inferior e com crianças mais novas, a figura dos professores chega a superar as advertências dos pais. Por estas razões, o professor deve estar preparado e consciente no seu papel e responsabilidade com as competências de seguranças dos seus alunos em ambientes *on-line*. Uma vez que o estudo em pauta não se prende à segurança das crianças nas redes sociais, não houve interesse em investigar como a questão é trabalhada pelos professores e na escola, temática que aponta-se como relevantes para futuras pesquisas e estudos.

Na questão constava também como opções para resposta “*não aprende nada com essa actividade*” e “*não vejo qualquer inconveniente ou não tenho opinião formada*”, mas, estas obtiveram percentagem zero como unidade de registro.

A escolha da alternativa “*partilhar ideias e conteúdos*”, como um dos inconvenientes para o uso das redes sociais pelas crianças, teve resultado ínfimo e os professores que tiveram formação específica para a docência em TIC não assinalaram a questão, assim como também por parte dos professores com mais de 51 anos.

Em paralelo sobre as respostas às questões “*potencial das redes sociais para crianças*” e “*inconvenientes das redes sociais para crianças*” percebe-se que o professor tem mais informações sobre os aspectos negativos do referido uso, por esse público específico, do que os aspectos positivos. Dessa forma, convém que toda a comunidade escolar esteja preparada para as novas formas de informação, entretenimento, comunicação, interação, participação e,

também, aprendizagem oportunizadas pelos sites de redes sociais *on-line*. Oportunidades e perigos devem ser tratados como componentes da alfabetização na cultura digital,

La alfabetización, en consecuencia, tiene que plantearse esta dualidad, de modo que forme a los sujetos para su socialización en comunidades virtuales, mediante el desarrollo de competencias de comunicación, donde primen la empatía, los valores democráticos y la cooperación con los otros, así como la conciencia de lo que debe ser público y/o privado (Area & Pessoa, 2012, p. 16).

O uso das redes sociais no ambiente escolar foi tema em questão fechada e apresenta-se o resultado na Tabela 7. Percebe-se que as redes sociais ainda não estão presentes, a contento, no ambiente da escola, apesar de uso mais acentuado como instrumento para aprendizagem, do que em comparação com o uso como instrumento de comunicação.

UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
NÃO UTILIZO NO CONTEXTO ESCOLAR	10	40%	47,6%
MELHORAR/MOTIVAR APRENDIZAGEM	6	24%	28,6%
INCENTIVAR LEITURA/ESCRITA DOS ALUNOS	5	20%	23,8%
COMUNICAR COM ALUNOS/FAMÍLIA	4	16%	19%
TOTAL	25	100%	119%

Tabela 7 - Professor - Rede social uso no contexto escolar

Devido ao grande índice de professores que não faz uso das redes sociais para objetivos profissionais, o número reflete-se no uso dos sites dentro da escola, que, da mesma maneira, não é usado por quase a metade dos educadores. Informa-se que a abstenção dessa resposta foi elevada, bem maior que as respostas significativas. Nos dados do GEPE (2010) também a participação em redes sociais na sala de aula apresentam resultados ínfimos (1%).

Registram-se dois dados relevantes da análise dos inquéritos; um deles é que o tempo de atuação profissional é uma variável dependente para o não uso das redes sociais na escola. O outro é que a formação específica em TIC para a docência não vocaciona, com eficácia, o uso das redes sociais, pois, quase a metade dos professores, apesar da formação, não introduziu os referidos sites nos programas de ensino e aprendizagem. Porém, não há indicadores do tempo decorrido das referidas formações. Dessa maneira, aponta-se maior investimento nas formações dos professores com relação às novas tecnologias, mais especificamente recursos da web 2.0, de maneira a atualizar e renovar seus conhecimentos sobre TIC.

Com base nos dados, compreende-se que os recursos de informática e tecnológicos presentes na escola não garantem, por si só, a utilização dos recursos da web na sala de aula,

pois 42,1% dos professores que dispõem de computador com acesso à internet não usam os sites de redes sociais nas atividades com os alunos.

Encontrou-se, como variável dependente para o não uso dos sites de redes sociais na escola, o tempo de atuação dos docentes (Pearson Chi-Square 0,53), logo, quanto mais tempo no exercício da profissão, menos uso dessa ferramenta há em sala de aula.

Dos professores que utilizam os sites de redes sociais para incentivo à leitura e escrita dos alunos 60% usaram o portal Biblon e, até mesmos os professores que não percebem as redes sociais com potencial para o estímulo à leitura e à escrita dos alunos (35,3%) fizeram uso da plataforma.

Quando questionados sobre sites de redes sociais em torno da literatura infantil, quase a totalidade do universo pesquisado considerou-as como incentivo para a leitura e escrita (86,4%). Os professores que afirmaram fazer uso dos sites de redes sociais como incentivo à leitura/escrita, na sala de aula, foram os mesmos que consideram que redes sociais em torno da literatura infantil estimulam a leitura literária. Os professores que consideram como “*grande incentivo*” foram os que fizeram uso do Biblon com mais intensidade, conforme Gráfico 13.

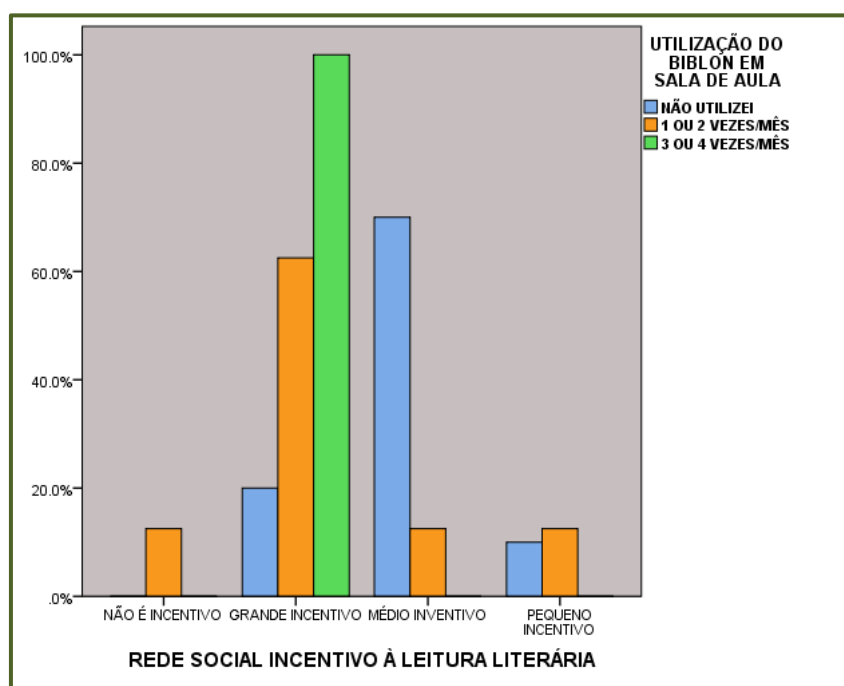


Gráfico 13 - Professor - Rede social incentivo à leitura e utilização Biblon

Poucos profissionais fazem uso efetivo das redes sociais para incentivo à leitura e escrita dos alunos, entretanto um número expressivo considerou que redes sociais, em torno da literatura infantil, são relevantes para estímulo à leitura e escrita dos alunos.

• Leitura

Como um dos temas centrais do estudo, procurou-se identificar a prática de leitura de livros literários dos professores, tanto em formato impresso, quanto *on-line*, realizadas com objetivo pessoal e com objetivo profissional.

Ao analisar dados sobre leitura, urge lembrar Segre e Horellou-Lafarge (2010) quando dizem que:

As declarações de leitura devem ser manipuladas com precaução, pois refletem mais as representações de leitura das pessoas pesquisadas do que sua prática real. Traduzem, conforme as categorias sociais, uma preocupação de manifestar sua conformidade às normas culturais ao declarar mais uma prática reconhecida como legítima do que uma prática real (Segre & Horellou-Lafarge, 2010, p. 93).

No caso desta pesquisa os cuidados tomam-se maiores, visto que, sendo os investigados pertencentes à categoria de professores, torna-se relevante perceber de que modo a prática de leitura literária repercute em sua atuação laboral, como agente socializador da literatura na escola.

A leitura de lazer, entre os professores pesquisados, é de um ou menos livros impressos por mês (59,1%), destaca-se o indicador de 22,7% que não tem a prática de leitura literária.

Visando melhor compreensão do contexto de leitura dos professores tomam-se por base os conceitos e padrões da pesquisa realizada pelo *Projecto A Leitura em Portugal*, do Observatório das Actividades Culturais-OAC, que culminou com a publicação de documento em 2007. Neste documento foi estabelecido um índice para classificar os tipos de leitores de livros, distribuídos em: pequenos, de 1 a 5 livros/ano; médios, 6 a 20 livros/ano e grandes mais de 20 livros/ano (2007, p. 51).

Frente a este marco, infere-se que o sistema escolar, objeto deste estudo, conta com professores que situam-se como médios leitores. Este número coloca a comunidade pesquisada acima da média da sociedade portuguesa, que apresenta percentual de 26,5%, segundo o estudo acima mencionado (2007, p. 51).

O documento do OAC afirma que os médios leitores apresentam como perfil:

Pesos significativos nos graus de ensino do 3º ciclo e do secundário (57%) e também do médio ou superior (28%), idades relativamente mais jovens, uma elevada percentagem de estudantes (28%) e um peso igualmente elevado entre os profissionais técnicos de enquadramento. (2007, p. 51)

Com base no Gráfico 14, pode-se constatar que os professores, com mais de 41 anos, mostram maiores índices de leitura.

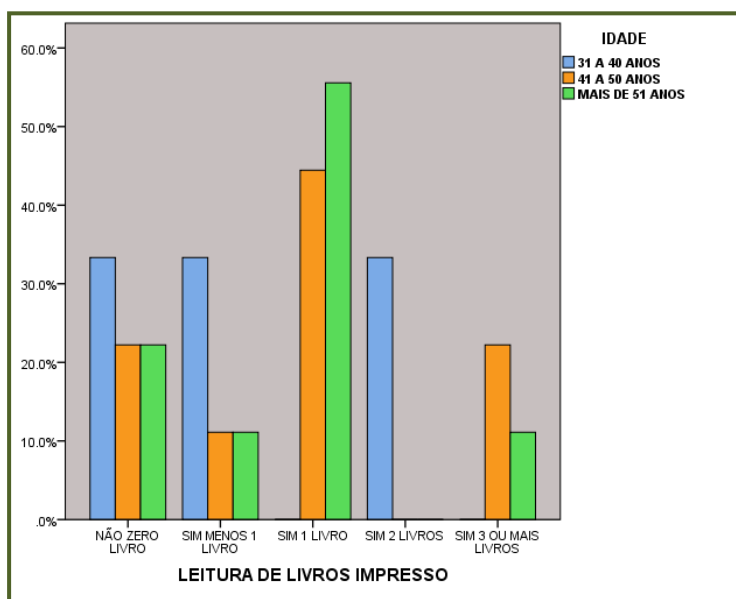


Gráfico 14 - Professor - Leitura de livros impressos e idade

A quantidade de livros e a formação continuada apresentam-se como variáveis dependentes (Pearson Chi-Square 0,50) segundo o Gráfico 15.

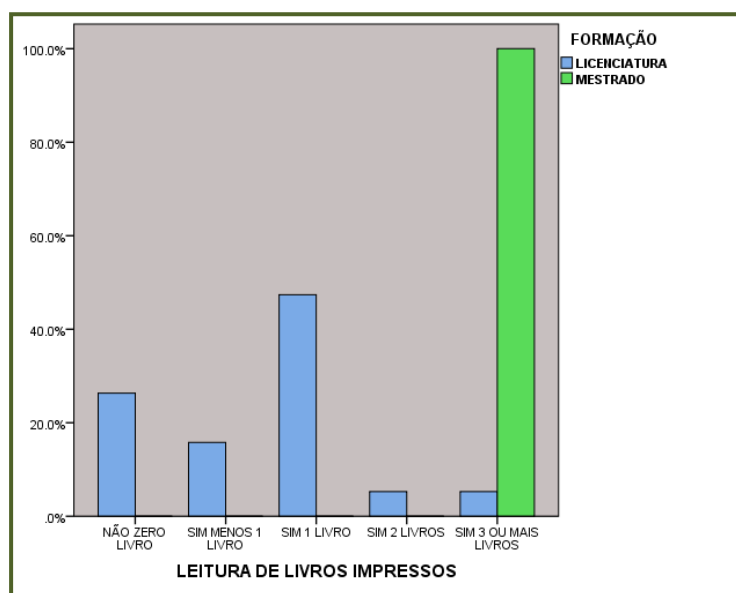


Gráfico 15 - Professor - Leitura de livros impressos e formação

Os maiores índices de leituras neste estudo são apresentados na categoria de professores com mais de 41 anos e com formação em pós-graduação, assim, a quantidade de livros e a formação continuada apresentam-se como variáveis dependentes. Por esta razão, o perfil dos

professores pesquisados não aponta similaridade com o perfil dos médios leitores descrito nas conclusões do *Projecto A Leitura em Portugal*.

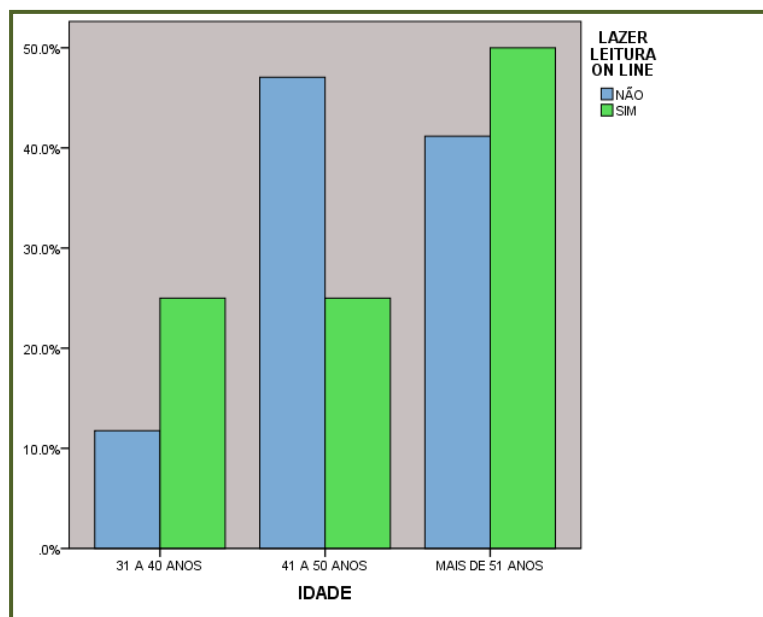
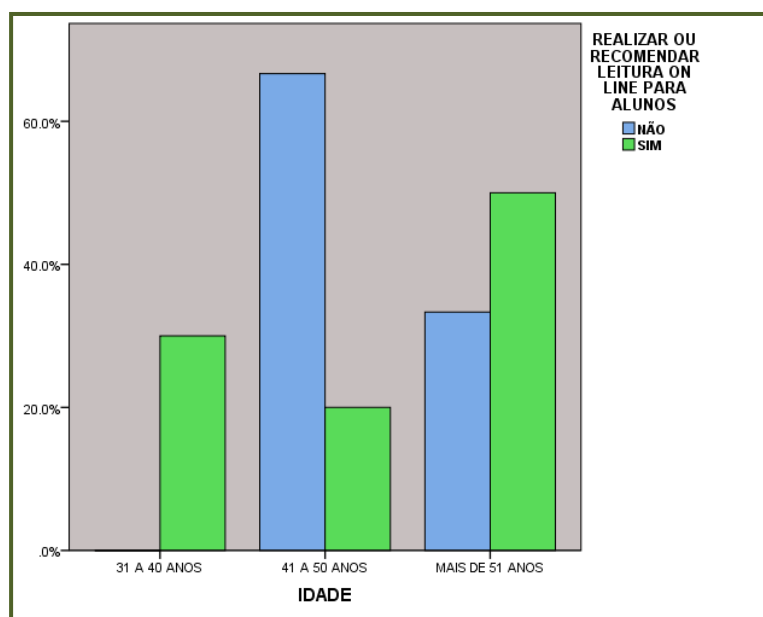
Considera-se a realidade de leitura dos professores inquiridos como positiva, especialmente perante sua posição de mediador da leitura junto à comunidade estudantil, apesar do percentual de quase um quarto dos docentes que não possuem a prática de leitura. Assim, convém um maior investimento em ações de incentivo à leitura dos professores, por parte do sistema educacional. A esse respeito, a UNESCO (2011, p. 17) recomenda que “this initial focus on teachers is a key strategy to achieving a multiplier effect: from information-literate teachers to their students and eventually to society at large”.

Os livros *on-line* ainda não estão inseridos nas práticas de leitura do universo pesquisado, posto que 81,8% não realizam tal atividade e os sites citados, nas respostas abertas, para esse fim remetem a páginas dedicadas à literatura infantil, ou seja, a referida leitura é realizada para fins profissionais. Os sites referenciados foram; História do Dia, Junior, Biblon e Biblioteca de Livros Digitais, com percentuais iguais (4,5%).

Desse modo, deduz-se que a leitura literária *on-line* tem objetivos profissionais e que os professores não têm a leitura virtual como opção para a leitura de entretenimento, dados que coincidem com os números sobre o uso da internet para lazer. Os dados levam a conjecturar se o professor tem conhecimento dos inúmeros sites destinados a esse fim e as oportunidades de leituras que são oferecidas.

Em observação ao Gráfico 16, percebe-se que a idade não é um fator determinante para os professores terem a leitura literária *on-line* como lazer ou para realizar e/ou recomendar literatura *on-line* para seus alunos, visto que as atividades realizadas pelos profissionais com mais de 51 anos tem percentual elevado perante os demais.

Destaca-se que os professores mais jovens apesar de não realizarem a leitura virtual, aparecem com dados relevantes quanto ao uso em sala de aula ou recomendação para seus alunos, informação demonstrada no Gráfico 17.

Gráfico 16 - Professor - Leitura de lazer *on-line* e idadeGráfico 17 - Professor - Realizar leitura de lazer *on-line* e idade

Mais da metade dos professores (55%) tem a prática de realizar junto aos alunos leitura de livros *on-line* ou então de recomendar sites específicos para essa finalidade. Com questão aberta, os sites mencionados estão elencados na Tabela 8.

SITES RECOMENDADOS OU USADOS PELOS PROFESSORES	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
BIBLON	4	40%	57,1%
BIBLIOTECA DE LIVROS DIGITAIS/PNL	2	20%	28,6%
HISTORIA DO DIA	2	20%	28,6%
JUNIOR	1	10%	14,3%
OUTROS	1	10%	14,3%
Total	10	100%	142,9%

Tabela 8 - Professor - Sites usados leitura *on-line*

Do universo de professores, que recomendam ou usam a web para leitura *on-line* dos alunos, 81,8% consideram que sites de rede social, ligados à temática da literatura, são incentivos à leitura e à escrita dos alunos.

Causou estranheza o baixo uso da Biblioteca de Livros Digitais, pelo universo pesquisado, uma vez que o site faz parte do PNL e foi concebido para apoiar o desenvolvimento da leitura e estimular o prazer de ler, com objetivo de tornar-se um recurso essencial nas atividades de sala de aula e na leitura autônoma das crianças e da leitura em família. Considera-se que, apesar de o programa estar incluso nas políticas educacionais do governo, os sujeitos da investigação não fazem uso eficaz deste, como estratégia para incentivo à leitura dos alunos.

Também desperta atenção, nas respostas dos professores, a ausência de iniciativas de destaque nessa área, como a ICDL e projetos portugueses de incentivo à leitura, com o uso de ferramentas multimídia. Este fato conduz ao questionamento sobre o conhecimento, por parte da equipe de educadores, das ofertas de sites que oferecem o recurso.

Com base nos inquéritos percebe-se que a prática de livros impressos não tem relação direta com a leitura de livros *on-line*, Gráfico 18.

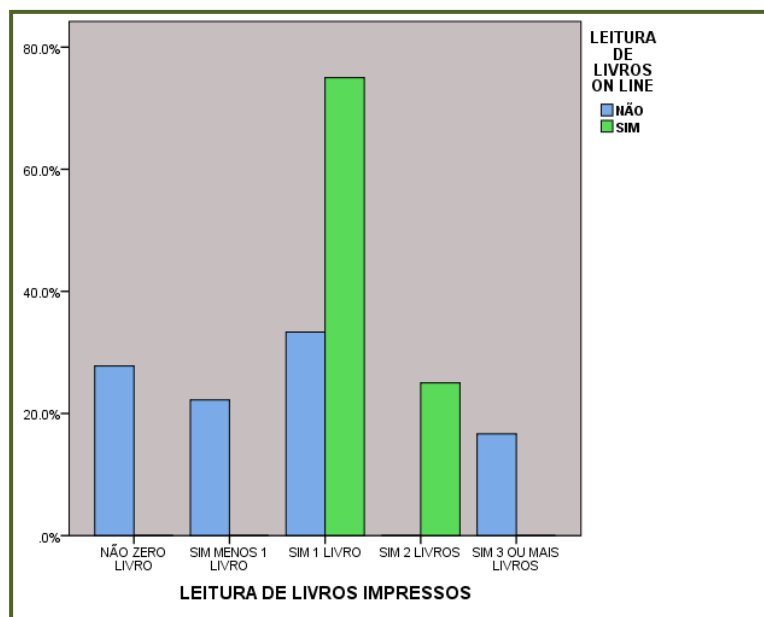


Gráfico 18 - Professor - Leitura on-line e impressos

Os professores que têm a prática de realizar leitura de livros de literatura *on-line* são os que têm maior índice no item “*recomendar ou realizar leitura de livros on-line*” com os alunos, conforme observa-se na Tabela 9.

REALIZA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA ON-LINE	RECOMENDA OU REALIZA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA ON- LINE AOS ALUNOS		TOTAL
	NÃO	SIM	
NÃO	50%	50%	100%
SIM	25%	75%	100%

Tabela 9 - Professor - Realizar leitura on-line e realizar leitura on-line com alunos

O Biblon foi o site mais recomendado pelos professores para leitura virtual dos alunos, em consequência, dentre este grupo de professores, 50% fizeram uso da plataforma em sala de aula.

RECOMENDARAM OU REALIZARAM LEITURA DE LIVROS DO BIBLON PARA OS ALUNOS	USARAM BIBLON		TOTAL
	NÃO	SIM	
NÃO	61,1%	38,9%	100%
SIM	50%	50%	100%

Tabela 10 - Professor - Realizar leitura on-line e uso do Biblon

Enfim, pondera-se que os professores devem conhecer e ter um maior envolvimento com os novos recursos, advindos com a tecnologia, para ampliar a oportunidade de suas leituras e escrita, o que certamente repercutirá de modo positivo no desempenho de seu labor,

notadamente como mediador da leitura e escrita dos seus alunos, como recomendam as conclusões do *II Congreso Nacional Leer.es; leer para aprender nuevas alfabetizaciones (Leer.es; leer para aprender nuevas alfabetizaciones; conclusiones, 2010)*;

Los nuevos escenarios comunicativos y las tecnologías digitales introducidos por Internet afectan a la educación literaria, bien aportando nuevos objetivos (como el conocimiento de las bibliotecas digitales, o el uso de ediciones digitales de obras literarias), bien contribuyendo a hacer de un modo más eficaz tareas que ya se hacían con otros medios.

O recente relatório *The rise of e-reading*, publicado pela Pew Research Center's Internet & American Life Project (2012), conclui que a crescente disponibilidade de conteúdo eletrônico está levando alguns a ler mais do que no passado, o que considera-se uma informação extremamente importante para as instituições educacionais que trabalham com atividades de formação de leitores. Dessa forma, urge maior investimento em políticas educacionais portuguesas, com vistas a preparar a comunidade escolar para as novas formas de leitura e escrita do século XXI e, para tanto, as atas da Conferencia “*Nuevas Lecturas? Nuevas formas de leer?*” (Echeverria, 2005) recomendam desenvolver redes telemáticas, formar educadores para atuarem no espaço eletrônico e, sobretudo, criar documentos eletrônicos específicos para crianças de acordo com sua língua, cultura e suas capacidades.

• Portal Biblon

Finalizando a análise do inquérito com os professores, esta parte dedica-se a conhecer as experiências dos docentes com o uso do portal Biblon, nas atividades de leitura e escrita, na sala de aula e suas opiniões sobre a plataforma na construção de rede social de incentivo á leitura e escrita da comunidade escolar.

Tem-se um percentual de 57,1% dos professores com registro no Portal Biblon, e com relação à utilização 42,9% fez uso do site, com maior índice de frequência de “*uma a duas vezes por mês*”.

As atividades realizadas após leitura dos livros foram: “*adicionar comentários*” (9,1%), “*adicionar amigos*” (9,1%), “*adicionar imagens*” (4,5%) e “*adicionar livros aos favoritos*” (4,5%).

É interessante notar que a atividade “*adicionar comentário*” une leitura e escrita, condicionando a criação em torno da literatura, além de disseminar informações sobre as leituras e expressar opiniões. “*Adicionar amigos*” representa a nova forma de sociabilidade

juvenil, promove a interação e participação dos sujeitos e a formação de redes e grupos entre os envolvidos. Do ponto de vista dos objetivos da plataforma Biblon, este resultado é positivo, visto que reflete os primeiros passos para formação de rede social, tendo como essência a literatura infantil.

A atividade “*criação e participação de/nos grupos*” não foi citada, por parte dos professores, o que causa surpresa devido o número de grupos existentes em torno de uma escola ou de uma turma específica. Destaca-se que durante a observação participante, este recurso foi um dos que mais chamou atenção dos alunos, assim, atribui-se que a iniciativa e o interesse de reunir os colegas partiu das próprias crianças, congregando escolas, turmas e temáticas de interesse.

A escola com maior número de professores com registro no Biblon é a EB1 C e de modo consequente é uma das escolas que mais utilizaram o site, igualmente com a EB1 B.

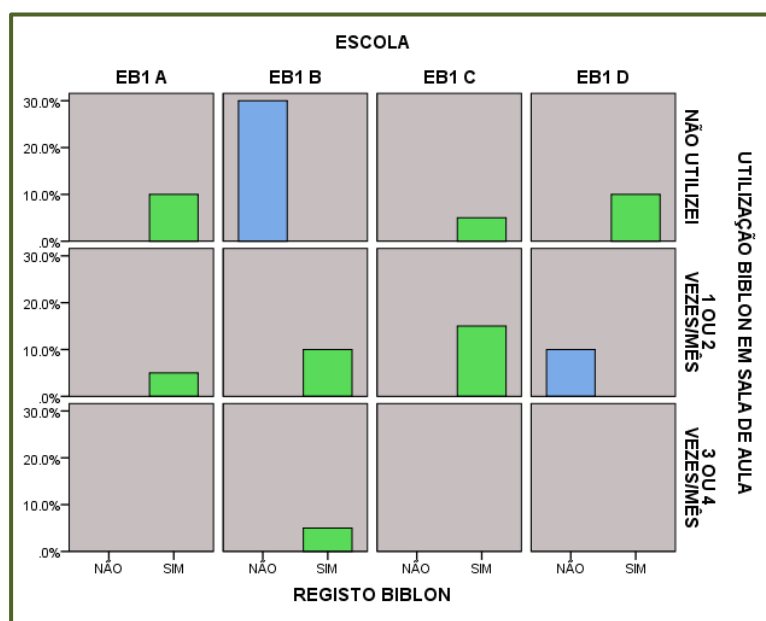


Gráfico 19 - Professor - Utilização e registro Biblon

Dos professores com registro no portal 58,3% fizeram uso do Biblon, já 25% dos professores sem registro também utilizaram-no em sala de aula. Assim, o registro na plataforma e sua utilização por parte dos professores foram variáveis independentes. Informa-se, porém, que o registro é condição para as possibilidades de interações oferecidas pela plataforma.

Assim, tem-se que alguns professores usaram a plataforma mesmo sem efetuar o registro no site, o que permite unicamente a leitura de livros, restando prejudicada a atividade. Dessa maneira, estavam impossibilitados de usufruir das oportunidades de interação e

participação proporcionadas pela plataforma e que, segundo o que foi observado pela pesquisadora, são as ferramentas mais atrativas para as crianças e jovens. Esta situação reflete que os professores não fizeram pleno uso do potencial do portal Biblon, presume-se que pode ter sido esta uma das causas da desmotivação por parte de alguns alunos, com relação à plataforma.

A frequência de utilização da plataforma deu-se na maioria dos casos entre uma, ou duas vezes por mês, dado este que ajusta-se à utilização do computador Magalhães em sala de aula. Pondera-se que a existência dos recursos tecnológicos e de informática não garante o seu uso em sala de aula, pois a utilização do computador Magalhães e da plataforma Biblon não foram condicionadas a essa variável.

Em questão fechada, porém com a possibilidade de assinalar mais de uma resposta, os professores elencaram os motivos para o uso do Biblon em sala de aula: “*site interessante para leitura*” (40,9%), “*conciliar livros com outros trabalhos*” (31,8%), “*interesse dos alunos*” (27,3%), “*conteúdo programático permitiu*” (13,6%), “*integração/participação dos alunos*” e “*recursos da plataforma estimulam o uso*” (9,1%) e, por fim, “*recomendação do Agrupamento de Escolas de Aveiro*” (4,5%). Merece destacar que a opção interesse da família do educando não obteve resposta.

Na Tabela 11 é feito o cruzamento dos motivos que incentivaram o uso do Biblon e a frequência de utilização em sala de aula. Destaca-se que, dentre os professores que consideraram que a plataforma Biblon apresenta motivos para o seu uso, a frequência da utilização foi satisfatória.

MOTIVOS QUE INCENTIVARAM O USO DO BIBLON EM SALA DE AULA	FREQUENCIA DE UTILIZAÇÃO DO BIBLON NA SALA DE AULA		
	NÃO UTILIZOU	1 OU 2 VEZES/MES	3 OU 4 VEZES/MÊS
O INTERESSE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À PLATAFORMA	16,7%	66,7%	16,7%
O SITE É INTERESSANTE PARA AS ACTIVIDADES DE LEITURA	11,1%	77,8%	11,1%
CONCILIAR OS LIVROS COM OUTROS TRABALHADOS EM SALA DE AULA	14,3%	71,4%	14,3%
OS RECURSOS DA PLATAFORMA ESTIMULAM O SEU USO	50%	0%	50%
A PLATAFORMA PERMITE INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	0%	50%	50%
O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PERMITIU A INTRODUÇÃO DA PLATAFORMA NAS ACTIVIDADES	0%	0%	100%
OUTROS (RECOMENDAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO)	0%	100%	0%

Tabela 11 - Professor - Motivos e utilização do Biblon

Percebe-se que o uso da plataforma Biblon não ficou condicionado à existência de recursos tecnológicos na sala, pois 76,9% dos professores que não usaram o site contam com salas equipadas com computador com acesso à internet. Entretanto, quanto questionados sobre os motivos para o não uso do Biblon os itens “*ausência de recursos de informática na sala de aula*” (31,8%) e “*ausência de recursos informáticos por parte dos alunos*” (22,7%) foram respostas muito evidenciadas.

O interesse dos alunos pela plataforma foi considerado pouco satisfatório e bom. Considera-se que uma das hipóteses para tal situação seja que os alunos mais motivados tiveram oportunidade de, durante a formação de utilizador, acompanhar todo procedimento de utilização das ferramentas do portal pelo Magalhães.

Apesar da opinião dos professores, de que a formação de rede social em torno da literatura infantil é fator de incentivo à leitura e à escrita, somente 42,1% desse grupo fez uso da plataforma e somente 15,8% considerou que a plataforma Biblon tem como ponto forte o incentivo à leitura.

Dentre os motivos para recomendação do uso e/ou utilização do Biblon em sala de aula apresentou-se como variável dependente o interesse dos alunos pela plataforma (Pearson Chi-Square 0,020). Tem-se como hipótese para a escassa motivação dos alunos o fato de alguns professores, no uso do Biblon em sala de aula, não realizarem as atividades de interação, como adicionar comentários, vídeos, amigos e outras, visto que uma parte destes não efetuou seu registro no portal, o que certamente limitou a participação dos alunos, prejudicando o processo de formação da rede social.

Os professores responderam sobre os fatores para o não uso do Biblon, em questões fechadas com opção de mais de uma alternativa, e as respostas foram; “*ausência de recursos informáticos na sala de aula*” (31,8%), “*pouco interesse da família do educando em relação à plataforma*” (31,8%), “*pouco interesse dos alunos em relação à plataforma*” (22,7%), “*ausência de recursos informáticos por parte dos alunos*” (22,7%) e “*os livros não correspondem aos trabalhados em sala de aula*” (13,6%). Destacam-se ainda as respostas sobre as funcionalidades do site: “*site pouco atractivo*” e “*os recursos da plataforma não estimulam o seu uso*”, ambos com 4,5% de indicação.

A justificativa “*ausência de recursos informáticos na sala de aula*” foi usada por um quarto dos professores para o não uso do Biblon, dentre o grupo que registrou que possui computador com acesso à internet em sala de aula. Esse dado configura que o não uso do Biblon é variável independente dos recursos tecnológicos existentes na sala de aula. Porém, enfatiza-se que, nas escolas pesquisadas a conexão internet sem fio apresenta problemas ou

ainda inexistente, dificultando o uso do Biblon por parte dos alunos, assim julga-se ser esta a explicação quando os professores assinalaram tal resposta.

Pela visão dos professores, os contatos com as famílias dos educando, pela equipe Biblon, não foi suficiente para sensibilizá-los à adesão para o portal. Por considerar esses fatores, recomenda-se o contato direto com os encarregados de educação de maneira a que o Biblon possa realmente integrar as atividades de lazer das crianças, quando do uso da internet e das atividades de leitura.

Na avaliação sobre a plataforma, os professores classificaram os livros inseridos no site como “suficiente” e “bom”, percentual de 73,4% das opiniões. Pelas opções escolhidas dos motivos que levaram ao uso da plataforma, considera-se que os livros que integram o Biblon foram aceitos pelos professores, podendo integrar as atividades de sala de aula.

O design e as funcionalidades do portal foram avaliados como “suficiente” e “bom” por 86,7% e 81,9%, respectivamente.

Quando questionados sobre os pontos fracos e fortes da plataforma Biblon, a grande maioria dos professores privou-se de emitir opiniões, deixando de responder ou citando “*não tenho opinião formada*”. A interrogação foi formulada como questão aberta, porém para efeito de tratamento de dados às respostas foram reunidas em grupos quando traduziam o mesmo ponto de vista.

Como pontos fracos foram elencados, com o mesmo percentual (4,5%): “*quantidade dos livros*”, “*site confuso*”, “*livros em língua portuguesa do Brasil*” e “*poucos livros do PNL*”.

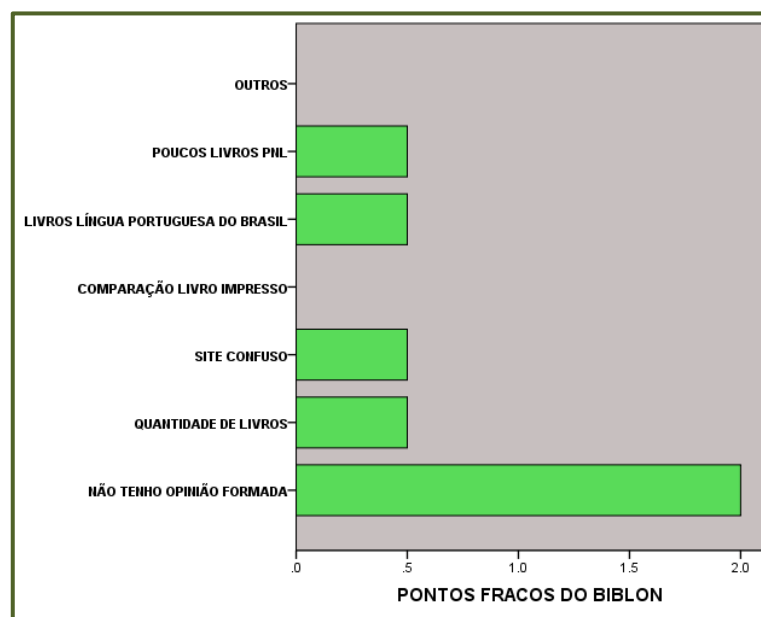


Gráfico 20 - Professor - Biblon pontos fracos

A indicação negativa de livros da língua portuguesa usada no Brasil leva a inferir que alguns professores não foram sensíveis ao objetivo da rede social Biblon. Informa-se que este fator foi identificado quando da observação participante e também nos comentários, dos utilizadores, registrados na plataforma. Porém, em relação às crianças, durante a leitura dos livros, na formação de utilizador, este fato não representou grandes obstáculos à utilização do portal.

Organismos internacionais, como a UNESCO e a IFLA, têm demonstrado preocupação com a temática da diversidade cultural e com a necessidade de as instituições educacionais abraçarem a questão dentro do contexto da cidadania. Nesse sentido, a escola destaca-se como o ambiente propício para tal debate, por mostrar aos alunos a importância do pluralismo cultural nos diferentes domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade), de modo a favorecer não só intercâmbio de conhecimento, mas também a coexistência e interação harmoniosa de diferentes culturas.

Enfatiza-se que, em pesquisa com crianças, tendo como objeto de estudo a ICDL, os resultados apresentam que “these children showed increased interest in exploring different cultures. The strongest finding among any of the trends in the data, was that the ICDL opened up children to new world views” (Druin, Weeks, Massey, & Bederson, 2007). Concorde-se com os autores citados, pois a literatura é um dos instrumentos mais eficazes para promoção da integração entre povos, ainda mais por tratar-se de povos com a mesma raiz linguística e memória literária.

Ainda que, no mundo globalizado, os novos desenhos de relacionamento humano têm as línguas dominantes como meio de comunicação imperativo, carregando e disseminando as suas expressões e identidades culturais. Por esta razão, a UNESCO alerta para a fragilidade dos sentimentos de pertença e do sentido de se reconhecer culturalmente quando os jovens fazem uso dos idiomas de maior comunicação na web, que difere da sua língua nativa. “Ao cabo de gerações sucessivas, essa realidade acaba por se traduzir na perda de muitas línguas vernáculas e da diversidade cultural que elas representavam” (UNESCO, 2001, p. 13).

Nesse sentido, considera-se que o Portal Biblon tem contribuições importantes a oferecer para a sociedade da língua portuguesa, com a preservação da língua, memória literária e promoção da herança cultural e, conjuntamente, oportunizar a interculturalidade, entre as crianças e jovens da mesma comunidade linguística.

Os pontos fortes mencionados foram: “*incentivo à leitura*” (18,2%), “*aliar leitura às tecnologias*” (18,2%), já as respostas; “*comunicação e integração entre os participantes*” (13,6%), “*incentivo à oralidade*”, “*incentivo à escrita*”, “*forma diferente de leitura*” e

“qualidade de livros”, apresentaram o mesmo percentual (9, 1%) e por fim “novas aprendizagens” (4,5%).

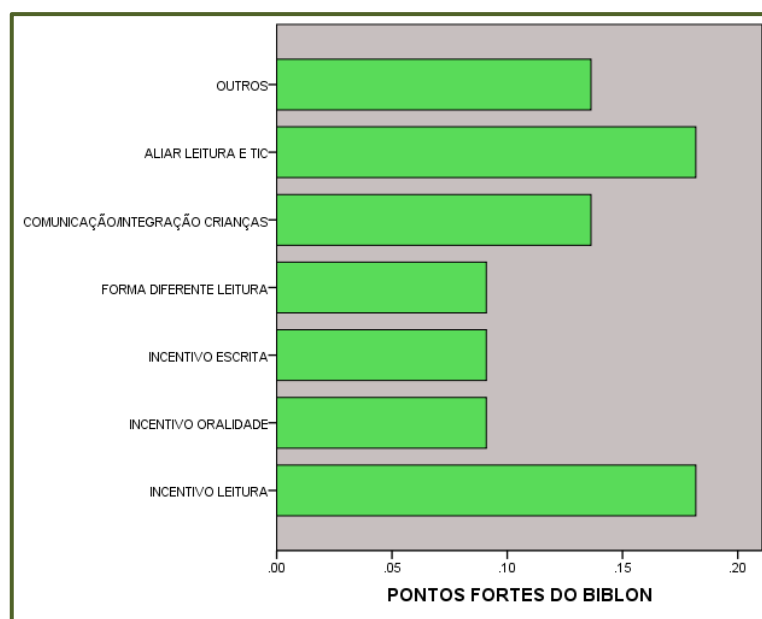


Gráfico 21 - Professor - Biblon pontes fortes

Apesar das escassas contribuições, pode-se perceber que o Biblon foi bem recebido, pela comunidade de educadores, como instrumento para incentivo à leitura, como também oportunidade de elo entre leitura e tecnologia, comunicação e integração entre a comunidade escolar.

Aponta-se que a alternativa “*incentivo à escrita*”, como um dos pontos positivos do Biblon, teve um percentual de respostas aquém do esperado, visto que, uma das propostas da plataforma é provocar e oportunizar, no utilizador, reação de expressão, com o uso das ferramentas interativas disponibilizadas.

Conjetura-se assim que o professor ainda não está consciente da importância de trabalhar com a comunidade estudantil, desde os primeiros anos da educação, a produção de conteúdos na web, como forma de aquisição de competências para participação nos *social media* do presente e, em especial, prepará-los para futuros produtores de informação.

Poucos professores, no entanto, apresentaram sugestões para o portal, as mais citadas foram: mais livros do PNL, link para outros sites com mesmos objetivos e melhoria nas ferramentas do portal visando a um acesso mais fácil.

Com base dos dados de maiores índices de utilização do Biblon, nas atividades em sala de aula, traçou-se o perfil desses professores e suas opiniões sobre as temáticas da pesquisa, apresentado a seguir.

PERFIL DO PROFESSOR QUE FEZ USO MAIS EFETIVO DO PORTAL BIBLON	
INDICADORES	DADOS
Pessoais	Sexo feminino
	Possui mais de 51 anos
Profissionais	Trabalha na escola EB1 “B” e EB1 “C”
	Trabalha com o 3º e 4º ano
	Tem mais de 21 anos de atuação profissional
Formação	Formação apenas em Licenciatura
	Na formação inicial não esteve presente a temática TIC aplicada à educação, nem em unidade curricular específica, tampouco pouco diluída nas várias disciplinas do currículo
	Na formação continuada investiu em cursos sobre as TIC aplicadas à docência
Leitura	Apresenta-se como médio leitor, em termos de prática de leitura de livros impressos
	Não tem a prática de realizar leitura de livros de literatura <i>on-line</i> e quando o faz tem objetivos profissionais
	Recomenda leitura <i>on-line</i> aos alunos
	Tem conhecimento limitado sobre sites dedicados à literatura na internet, notadamente ao público infantil e juvenil
Internet	Maior uso da internet para atividades profissionais
	Não faz uso da internet para lazer e entretenimento
	Escreve conteúdo na web embora não frequentemente
	Não partilha conteúdo na web de sua autoria ou quando o faz é com frequência menor que uma vez por mês.
Redes Sociais	Tem perfil em rede social
	Considera rede social como espaço para partilha de ideias e conteúdos
	Como potencial das redes sociais para crianças consideram usar tecnologia e partilhar ideias e conteúdos
	Como inconveniente das redes sociais para crianças consideram partilhar ideias e conteúdos
	Usam redes sociais no contexto escolar para motivar aprendizagem
	Considera rede social literária como incentivo à leitura
Biblon – avaliação	Interesse dos alunos pela plataforma: bom
	Acervo: mais livros do PNL
	Design: bom
	Livros: bom
	Funcionalidade: suficiente

5.2.2. *Professor Bibliotecário*

Apresenta-se a seguir as informações extraídas dos questionários dos professores bibliotecários responsáveis pelas bibliotecas das escolas que compõem o estudo de caso. Informa-se que são em número de dois os profissionais responsáveis pelas quatro bibliotecas, aqui identificados como PB1 e PB2.

O questionário constava de perguntas fechadas, porém, em grande parte, com itens abertos. Para manter a fidelidade das opiniões faz-se, em algumas situações, a transcrição literal das respostas, dando destaque, em negrito, para os aspectos que considera-se relevantes para o estudo.

Tem-se como finalidade conhecer as percepções e as práticas do professor bibliotecário nas temáticas que envolvem o estudo e, também, estabelecer um quadro comparativo entre o educador que atua na sala de aula e o que desempenha função na biblioteca, assim, faz-se analogia entre as informações recolhidas através dos dois modelos de inquéritos.

Serão usados como parâmetro os documentos publicados por instituições internacionais que visam unificar diretrizes para gestão e funcionamento das instituições de informação, notadamente das bibliotecas escolares, alguns destes já arrolados na Parte 1.2. Bibliotecas Escolares – Organismos e Normas, deste estudo.

- **Dados Pessoais e de Formação**

Dentro do item dados pessoais do professor bibliotecário tem-se unidade com relação ao sexo feminino.

Já no aspecto da idade, um profissional apresenta de 31 a 40 anos e outro encontra-se na faixa etária de 51 a 60 anos.

Com relação à formação inicial os profissionais possuem Licenciatura na área de Educação e de Tecnologia, com formação continuada nas áreas relacionadas à Ciência da Informação, Bibliotecas Escolares, Leitura e Tecnologia Educativa, o que comprova as ações do Gabinete da RBE em promover formação envolvendo temas da gestão, organização, funcionamento e dinamização das bibliotecas (Rede de Bibliotecas Escolares RBE, 2012).

O tempo de atuação profissional, no desempenho da função de professor bibliotecário, é de 1 a 5 anos e de 6 a 10 anos.

Observa-se nos profissionais que atuam nas bibliotecas interesse em participar de formações continuadas, visando capacitação para o desempenho da função, inclusive para uso

das TIC no ambiente educacional da biblioteca e possuem alguma experiência no campo de trabalho, o que deve contribuir positivamente para o desempenho de suas atividades.

- **Recursos tecnológicos na escola e Programa Magalhães**

Torna-se importante recorrer às observações da pesquisadora, durante suas atividades nas escolas e informar sobre os recursos de informática e tecnológicos que constam nas bibliotecas em questão.

As bibliotecas não disponibilizam computadores para uso dos alunos, uma vez que possuem somente um computador, com leitor e gravador de CD e DVD, porém a conexão da internet geralmente apresentava problemas e não havia quadro interativo.

Dessa forma, considera-se que as bibliotecas desafiam as recomendações da IFLA, mais precisamente os documentos *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* (2003), *Manifesto da IFLA sobre a Internet* (2002) e *Directrizes para Serviços de Bibliotecas para Crianças* (2003) que estabelecem que estas instituições devem disponibilizar, para seus utilizadores, equipamentos necessários (eletrônicos, informáticos e audiovisuais) que possibilitem o acesso às redes eletrônicas e conseqüentemente à informação. Além de demonstrar que não foram sanadas as carências de equipamentos relacionadas às TIC, apontadas pelo estudo avaliativo das bibliotecas da RBE, de 2009, que indicou que este foi o item mais negativamente avaliado, notadamente das escolas do 1º ciclo (ISCTE, 2009, p. 64).

Diante da pesquisa realizada das escolas, esperava-se que a lacuna dos recursos eletrônicos e informáticos fosse amenizada com o uso do Computador Magalhães nas atividades da biblioteca. Contudo, foi verificado que o citado computador não é utilizado durante as atividades ao encargo da biblioteca e, segundo os profissionais bibliotecários, a responsabilidade pela utilização do Magalhães é da responsabilidade dos professores em sala de aula.

Este contexto, mais uma vez, confirma o estudo do APDSI (2009a) que indica carência de capacitação e motivação do corpo docente para utilização a contento do Magalhães.

Para além da carência de equipamentos, considera-se mais preocupante os profissionais ausentarem a biblioteca da responsabilidade pela literacia e competência digital da comunidade escolar, notadamente dos alunos. O envolvimento da biblioteca com essa questão acarretaria maior otimização do uso do Computador Magalhães na escola, potencializando as atividades de incentivo à leitura e escrita, o que certamente traria grandes benefícios aos alunos e aprimoraria o trabalho em parceria do corpo de educadores.

• Internet e Web 2.0

Os professores bibliotecários utilizam a internet para realizar atividades profissionais, aceder à informação, comunicação por email e compras, notadamente de livros. No caso de comunicação *on-line* e através dos sites de redes sociais identificou-se uma queda nos índices (50%), de modo similar ao que ocorre com o restante do corpo de educadores, segundo a análise dos inquéritos.

Destaca-se o alto percentual (100%) dos profissionais que acusam o uso da internet para partilha de conteúdo, como: imagem, textos, vídeos, fotos, etc.

Quando auscultados sobre o conhecimento e frequência de uso das ferramentas da web 2.0, representado na Tabela 12, observa-se que os professores bibliotecários fazem uso das referidas ferramentas, embora com assiduidade distinta. Com exceção de fazer *upload* de música e vídeo, que é realizado por apenas a metade dos inquiridos e editar conteúdos em *wiki* que não é realizado por estes profissionais.

FERRAMENTAS DA WEB 2.0	FOTOS	MÚSICA	VÍDEO	BLOG	FÓRUM	VOTAÇÃO PONTUAÇÃO	ESCREVER CONTEÚDO	PARTILHAR CONTEÚDO	WIKI
NÃO SABE REALIZAR	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%
REALIZA SEMANALMENTE	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
REALIZA MENSALMENTE	50%	50%	50%	50%	50%	0%	50%	100%	0%
REALIZA MENOS FREQUENTEMENTE	0%	0%	0%	50%	50%	100%	50%	0%	0%
NÃO REALIZA	0%	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	50%

Tabela 12 - PB - Uso ferramentas web 2.0

Deve-se informar que o índice de respostas que acusam maior frequência de utilização das referidas ferramentas são dos professores com menos idade e com formação na área de tecnologia, tanto na formação inicial, quanto em curso de pós-graduação, assim considera-se a influência desses fatores como determinante para este desempenho. Do mesmo modo, foi detectada a influência positiva da formação específica em TIC, quando da análise do restante do total dos professores.

Destaca-se o item “*partilhar on-line conteúdos criados por si*” que obteve resposta positiva, com assiduidade mensal, pelos inquiridos, o que aponta que os professores

bibliotecários assumem postura de produtores de informação, quando em contexto particular. Resultado este diferente das respostas do restante do corpo docente, cujo índice que não realiza a atividade chega à metade da equipe.

Ainda em comparação entre o profissional com atuação na biblioteca e com o restante dos educadores, percebe-se que o professor bibliotecário apresenta maior uso dos serviços da web social, haja vista o alto índice de professores que atuam em sala de aula e não sabem usar grande número das ferramentas elencadas no inquérito e, quando faz uso, é com frequência ocasional.

O questionário continha algumas questões sobre o uso das ferramentas da web 2.0 nas atividades direcionadas ao incentivo à leitura e escrita de responsabilidade da biblioteca escolar, que visavam identificar a aplicabilidade dessas ferramentas por parte dos professores bibliotecários no desempenho de suas atividades, que serão arroladas em item próximo.

• Redes Sociais

Os sites de rede social são utilizados por metade dos professores bibliotecários, com perfil no Facebook e o uso dá-se de modo frequente, para fins pessoais, de informação e atualização e nenhum uso com objetivo profissional da ferramenta. Informa-se que ocorreu similaridade com as respostas dos outros educadores, inclusive o índice de que o emprego dos sites dá-se pela parcela de profissionais com menos idade.

A Tabela 13 aborda sobre a opinião dos inquiridos sobre o potencial das redes sociais, onde identifica-se quase que unanimidade nas respostas.

POTENCIAL DAS REDES SOCIAIS	RESPOSTAS %
ESTABELECEER CONTATO COM PESSOAS	100%
INCENTIVO A LEITURA E ESCRITA	100%
PARTILHAR IDEIAS/CONTEÚDOS	100%
OPORTUNIDADE INTERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO	100%
NOVAS FORMAS DE INFORMAÇÃO E ACTUALIZAÇÃO	50%
NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA	0%

Tabela 13 - PB - Potencial rede social

Considera-se que a divergência na questão “*Novas formas de informação e atualização*” dá-se em razão do não uso das redes sociais por esta parcela de professores bibliotecários.

No caso específico de redes sociais para crianças, os inquiridos responderam questões sobre as potencialidades e inconvenientes do uso, em questão fechada, mas com opção de múltiplas respostas, Tabela 14.

POTENCIAL DAS REDES SOCIAIS PARA AS CRIANÇAS	RESPOSTAS %
APRENDER A USAR AS TECNOLOGIAS	100%
OPORTUNIDADE DE INTERACÇÃO E PARTICIPAÇÃO	100%
PARTILHAR IDEIAS OU CONTEÚDOS	100%
INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA	100%
ESTABELECEER NOVAS RELAÇÕES COM OUTRAS PESSOAS	50%
NOVA FORMA DE MANTER CONTACTOS COM OS AMIGOS	50%

Tabela 14 -PB - Potencial rede social para crianças

O somatório das respostas aponta que o conjunto de educadores do agrupamento pesquisado percebe como grande potencial do uso das redes sociais por crianças a utilização da tecnologia.

Os inconvenientes com maiores índices apontados, pelos pesquisados, para a utilização dos referidos sites são: revelação de dados pessoais e relacionar-se com pessoas estranhas. Tem-se ainda com percentual de 50% para a resposta “*a falta de privacidade*”.

De referir que a questão da segurança das crianças é uma constante preocupação nos segmentos da comunidade escolar, que foram objeto da pesquisa em voga.

As opiniões dos professores bibliotecários não apresentam divergências quando contrastadas com os demais educadores, tanto no item potencial, quanto inconveniente do uso das redes sociais pelos alunos.

No que tange a redes sociais e biblioteca, foi abordado, em questões abertas, sobre o uso dos sites nas atividades da biblioteca escolar e os professores bibliotecários afirmaram que não utilizam esse recurso nas referidas atividades. Contudo, opinaram de maneira positiva para o uso de uma rede social, por parte da biblioteca escolar, em torno da literatura infantil, como incentivo às práticas de leitura.

Reproduzem-se abaixo duas apreciações dos professores bibliotecários, de forma literal, sobre a temática.

*“Acho que é muito benéfica pois (sic) as crianças **podem transmitir entre elas os gostos, as novidades no que respeita à leitura**” (PB 2).*

*“Qualquer rede social, desde que seja apelativa a criança adere e em torno da literatura infantil será igual. Considero uma **rede social em torno da literatura muito***

importante e penso que inicialmente carece de recursos humanos que a divulguem e incentivem. Se é uma rede social pode ser recurso da BE, da família ou de ato isolado. Penso que o papel da BE poderá ser de divulgação” (PB 1).

Sendo assim, pode-se perceber que estes valorizam os benefícios da leitura compartilhada e um dos comentários enfatiza o papel atribuído à biblioteca da escola e a participação da família no uso das redes sociais.

• Leitura

Este item objetiva conhecer as atividades de incentivo à leitura e escrita desenvolvidas no âmbito da biblioteca escolar e os recursos empregados para tal finalidade. De modo especial, identificar o uso das ferramentas da web 2.0 no oferecimento de serviços e produtos de estímulo à leitura e à escrita, da comunidade escolar, notadamente, dos alunos.

Dessa maneira, usa-se como parâmetro os resultados e conclusões da pesquisa desenvolvida por Ramos, na dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares apresentada, em setembro de 2011, à Universidade Aberta, titulada *As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. O estudo de caso deu-se junto a professores bibliotecários do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende.

As primeiras questões do inquérito aplicado aos professores bibliotecários, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, objetivava traçar o perfil de suas práticas leitoras literárias, tendo em vista que este é um fator determinante para a atuação profissional na biblioteca.

A média de leitura de lazer dos inquiridos é de um livro impresso por mês, o que classifica o profissional da biblioteca como médio leitor, segundo o resultado do estudo promovido pelo Observatório das Actividades Culturais-OAC (2007, p. 51). Enfatiza-se que este índice é idêntico ao restante da equipe de educadores.

A leitura literária *on-line* é realizada pela metade dos sujeitos pesquisados e estes são os profissionais com menos idade e com formação inicial na área tecnológica. Os sites citados para esse fim foram; Google Books, Gutenberg Project e Biblioteca de Livros Digitais. Acentua-se que o Google Books também foi indicado como fonte de leitura pelos encarregados de educação e igualmente a Biblioteca de livros Digitais foi apontada como sites de leitura de lazer dos professores.

No que tange a realizar, junto aos alunos, leituras de livros *on-line* nas atividades de incentivo à leitura, promovidas pela biblioteca, todos os professores bibliotecários afirmam fazer uso do recurso, com frequência ocasional, assim como também recomendam para os alunos sites destinados a essa finalidade. A Biblioteca de Livros Digitais e o Portal Biblon foram citados por todos os respondentes, seguidos dos sites do PNL e do História do Dia, ambos com percentual de 50% das respostas.

Desperta atenção que não foram citadas algumas bibliotecas digitais relevantes, a exemplo da ICDL e, especialmente, foram esquecidas as iniciativas portuguesa relacionadas à promoção da leitura com uso de recursos tecnológicos, como exemplo: o Clube de Leitura, Caminho das Letras, o Bibliofilmes Festival, ambos com promoção do PNL; Biblioteca Digital Camões, do Instituto Camões; a revista Gigggle, que tem o apoio da WWF de Portugal e a Casa da leitura, da Fundação Gulbenkan.

Dessa forma, novamente questiona-se o conhecimento da comunidade docente pesquisada, em especial por parte do professor bibliotecário, sobre as ofertas de sites para promoção da leitura de livros infantis e as estratégias de utilização pelas escolas. Então, recomenda-se maior atuação do PNL, em introduzir as TIC nas atividades e programas de incentivo à leitura da comunidade escolar do Agrupamento de Escolas de Aveiro, e em específico, para os professores. Assim como também, maior divulgação nas escolas destes programas pelas instituições patrocinadoras.

Visando identificar o emprego do Computador Magalhães no ambiente escolar, foi questionado aos professores bibliotecários sobre o uso do instrumento nas atividades de leitura e escrita dos alunos, coordenadas pela biblioteca. Os respondentes negaram o uso do referido computador e o PB1 destacou que: *“A utilização do Magalhães é da responsabilidade do titular de turma”*.

As atividades de incentivo à leitura dos alunos, segundo as informações coletadas, ocupam a maioria dos serviços oferecidos no âmbito do Plano Anual de Atividades das bibliotecas, incluindo parceria em projetos em nível local e nacional. Os professores bibliotecários informaram que estas atividades são inclusas no planeamento da biblioteca e realizadas de maneira sistemática. As atividades rotineiras são: empréstimo domiciliar, hora do conto, circulação das obras do PNL, rotatividade semanal de turmas e visitas à biblioteca. A biblioteca igualmente participa de projetos desenvolvidos em âmbito nacional ou local, como: Projeto a Ler+, Deixa Tudo e Lê, Newton Gostava de Ler, Semana da Família e Dia Aberto à Comunidade. Contudo, em nenhuma das atividades elencadas pelos professores

bibliotecários percebeu-se a introdução das tecnologias como instrumento de estímulo à leitura e escrita.

Ainda segundo os inquiridos, as referidas atividades envolvem, em maioria, toda a comunidade escolar, isto é, alunos, pais e educadores. A participação do corpo docente nas atividades de incentivo à leitura dá-se desde a programação, porém, conforme o respondente do questionário PB2;

*“existem alguns **constrangimentos** como falta de tempo, o rigor no cumprimento de programas, etc (sic) que **dificultam o trabalho** de colaboração nas actividades da Biblioteca”.*

O respondente PB1 também acentua as dificuldades no cumprimento das atividades programadas: *“o professor bibliotecário tem que ir **lembrando, incentivando** para que **seja possível a sua operacionalização...** A participação de alguns é muito boa, **há uma minoria parece participar por obrigação**”.*

Os alunos têm participação *“**ativa e muito boa**”* nos programas de leitura de responsabilidade da biblioteca, segundo PB1. Porém, na opinião de PB2: *“a participação dos **alunos também depende do entusiasmo dos professores envolvidos**”.*

Com relação às famílias dos alunos, os professores bibliotecários afirmam que estas demonstram interesse nos programas de leitura desenvolvidos pela biblioteca. O inquirido PB1 reforça que: *“As famílias tem sido muito receptivas a **todas as propostas da BE**”.*

No que tange a relação biblioteca escolar e família dos alunos, vale acentuar as palavras do professor PB2 que traz o professor novamente para o cerne das atividades de leitura: *“**este é um elo de ligação** (sic) **entre a biblioteca, alunos e família**”.*

Assim, pode-se identificar que o professor é o elo entre a biblioteca, os alunos e seus familiares. Este cenário é preocupante, visto que a biblioteca não estabelece uma relação mais próxima com o aluno, além do que foi detectado, novamente com base nas respostas coletadas, que há dificuldade de trabalho conjunto dentre o corpo de professores para concretização dos projetos de leitura.

Os dados e a experiência da pesquisadora, durante suas observações nas escolas, revelam a necessidade de parceria mais concreta entre a Rede de Bibliotecas Escolar e o Agrupamento de Escolas de Aveiro, de modo a que os projetos sejam solidificados com maior interação e compromisso entre todos os agentes envolvidos no processo de formação de leitores.

Os recursos usados para trabalhar o incentivo à leitura com os alunos no âmbito da biblioteca escolar são elencados na Tabela 15.

RECURSOS UTILIZADOS	UTILIZO COM FREQUÊNCIA	UTILIZO OCASIONALMENTE
LIVROS DE LITERATURA	100%	0%
LIVROS INFORMATIVOS	100%	0%
REVISTAS E OUTROS PERIÓDICOS	100%	0%
FILMES	50%	50%
LIVROS DIGITAIS	0%	100%
ÁUDIO LIVROS	0%	100%
INTERNET	50%	50%

Tabela 15 - PB - Atividades de leitura e recursos utilizados

Para realização das referidas atividades prevalece o uso frequente dos recursos impressos, livros e periódicos, em seguida, foram elencados filmes, internet e, por fim, os livros digitais ou em áudio. Diante do exposto, pelos professores bibliotecários, percebe-se ausência de diversidade de recursos nos programas de estímulo à leitura pelas bibliotecas pesquisadas. Fato este já identificado, desde 2009, quando da avaliação da RBE; “os dados apontam para a necessidade de apostar numa maior diversificação dos recursos, nomeadamente através de uma exploração educativa mais intensa da internet” (Portugal, 2010, p. 67).

Os recursos da web 2.0 e seu uso na promoção da leitura foram temática específica de algumas questões do inquérito, visando compreender como dá-se a relação entre as “novas” tecnologias e o oferecimento desses serviços nas bibliotecas pesquisadas.

A Tabela 16 arrola sobre o tipo de ferramenta e a frequência de uso em programas que envolvem a leitura da comunidade escolar. Destaca-se que a metade dos inquiridos absteve-se em algumas as respostas.

RECURSOS UTILIZADOS	UTILIZO COM FREQUÊNCIA	UTILIZO OCASIONALMENTE	NUNCA UTILIZO
BLOG	50%	50%	0%
WIKI	0%	0%	50%
CRIAÇÃO DE SITES	0%	50%	0%
FÓRUM	0%	0%	50%
TWITTER	0%	0%	50%
PRODUÇÃO DE LIVROS E REVISTAS	0%	0%	50%
PARTILHA DE VIDEOS	50%	50%	
GUARDA E COMPARTILHAMENTO DE SITES	0%	0%	50%
GUARDA E COMPARTILHAMENTO DE DOCUMENTOS	0%	100%	0%
GUARDA E COMPARTILHAMENTO DE FOTOS	0%	50%	0%
REDE SOCIAL	0%	50%	0%
PLATAFORMA LMS, GESTÃO DE APRENDIZAGEM	0%	50%	50%
CRIAÇÃO E GERENCIAMENTO DE DOCUMENTOS	0%	100%	0%

Tabela 16 - PB - Web 2.0 e atividades de leitura

Apesar de, atualmente, os profissionais das bibliotecas inquiridas afirmarem fazer uso da internet nas atividades de promoção da leitura e escrita, a forma de utilização do recurso conduz a postura de consumidor de informação, pois, quando do uso da web social identifica-se pouco produção de conteúdo, conforme os dados arrolados a seguir.

Para melhor análise dessas respostas, usa-se como parâmetro o trabalho de Iglesia Aparicio e García Gutiérrez (2009, p. 133) que divide as ferramentas da web 2.0 em quatro categorias, de acordo com os serviços a serem oferecidos pelas bibliotecas, a saber: aplicações para compartilhar recursos, serviços para recuperar informação, ferramentas para criar recursos e documentos e redes sociais. Assim, atendendo as áreas em estudo, atêm-se sobre as ferramentas para criar conteúdos e as redes sociais.

Com base no estudo acima, considera-se que o conjunto de ferramentas que potencializam a criação de conteúdos pelos utilizadores de bibliotecas, são: blogs, microblogs, *wikis*, fóruns, serviços de criação e armazenamento de sítios e serviços de criação de documentos, onde estão inclusos documentos impressos e multimédias.

A pesquisa no Agrupamento de Escolas de Aveiro demonstra que o blog é uma das ferramentas com maior índice de ocorrência, sendo usado por todos os inquiridos, com variação apenas na frequência de uso. Resultado similar é apontado nos dados de Ramos (2011, p. 109), quando da sua investigação junto ao distrito de Viana do Castelo e do Concelho de Esposende, onde 88% dos professores bibliotecários igualmente utilizam o blog nas atividades de leitura.

Percebe-se que o blog é a principal ferramenta da web 2.0 a ser usada pelas bibliotecas, inclusive autores como Stephens (2006b) e Cassey e Savastinuk (2007), pioneiros na temática web 2.0 e biblioteca, indicam que esse pode ser o primeiro passo para a L2.

As outras ferramentas usadas por todos os professores bibliotecários pesquisados para promoção da leitura são: criação e gerenciamento de documentos e partilha de vídeos. Nos referidos itens, percebe-se certa ascendência na utilização dos recursos por parte dos inquiridos, quando em comparação com os professores bibliotecários da região do Concelho de Esposende, posto que estes têm como percentual de uso 29% e 47% respectivamente (Ramos, 2011, p. 109).

A metade dos professores bibliotecários, das escolas do estudo de caso, faz uso do recurso de criação de sites, de maneira ocasional, para projetos de estímulo à leitura. Neste item, igualmente, demonstram maior índice de uso do que os mesmos profissionais pesquisados por Ramos (2011, p. 109), que apresentam apenas percentual de 14%.

As demais ferramentas de produção, *wiki*, miniblog e fórum, aparecem com índice negativo de uso pelas bibliotecas investigadas. No trabalho acadêmico de Ramos (2011), as bibliotecas inquiridas apresentam baixas taxas de utilização: *wiki*, 6%; twitter, 4% e fórum, com 0%.

A Tabela 17 mostra as situações de uso dos recursos da web 2.0 e a frequência de utilização, no oferecimento de serviços e produtos da biblioteca da escola. Novamente houve privação nas respostas por parte da metade dos professores bibliotecários, com retorno exclusivamente em um item.

ATIVIDADES DE INCENTIVO A LEITURA E ESCRITA	UTILIZO COM FREQUÊNCIA	UTILIZO OCASIONALMENTE	NUNCA UTILIZO
DIVULGAÇÃO DE NOVAS AQUISIÇÕES	0%	50%	0%
DIVULGAÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS NO ÂMBITO DA PROMOÇÃO DA LEITURA	50%	50%	0%
SUGESTÃO DE LEITURAS	0%	50%	0%
SOLICITAÇÃO DE SUGESTÕES DE AQUISIÇÕES	0%	50%	0%
PROMOÇÃO DA LEITURA DE LIVROS EM FORMATO DIGITAL	0%	50%	0%
ORGANIZAÇÃO DE CLUBES DE LEITORES	0%	50%	0%
PRODUÇÃO DE LIVROS	0%	50%	0%
PRODUÇÃO DE FILMES	0%	0%	50%
DRAMATIZAÇÃO DE TEXTOS	0%	50%	0%
DINAMIZAÇÃO DE SESSÕES DE LEITURA	0%	50%	0%
UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS/SERVIÇOS COMO PLATAFORMA DE EXPRESSÃO ESCRITA POR PARTE DOS ALUNOS	0%	50%	0%
DINAMIZAÇÃO DE FÓRUMS DE DISCUSSÃO SOBRE LEITURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO	0%	0%	50%

Tabela 17 - PB - Web 2.0 e situações de uso

O uso das ferramentas da web 2.0, no âmbito dos programas de leitura, dá-se, sobretudo, para divulgação das atividades. A utilização para promoção de leitura em formato digital, organização de clubes de leitura, fóruns de discussão, dinamização das sessões de leitura e escrita ocorre somente por metade dos profissionais das bibliotecas das escolas e com frequência eventual. Assim, a ausência de sistematização na realização dessas atividades prejudica o fortalecimento das práticas e retarda o envolvimento dos alunos com a leitura, escrita e com a web 2.0.

Em cruzamento com a variável idade e formação dos professores bibliotecários, percebe-se que o uso mais frequente das ferramentas da web social, nos programas de incentivo à leitura, advém dos professores bibliotecários mais novos e com licenciatura na área de tecnologia.

O trabalho de Proença investigou sobre o uso do blog em bibliotecas integradas no programa da Rede de Bibliotecas e concluiu que “é bem verdade que 62,7% dos Blogues das Bibliotecas Escolares analisados se limitam a divulgar eventos ou atividades da Biblioteca, constituindo o Blogue como uma espécie de montra ou álbum fotográfico da Biblioteca” (2012, p. 123).

Ao estabelecer comparação entre as bibliotecas pesquisadas do Agrupamento de Escolas de Aveiro e as bibliotecas da pesquisa que envolve o distrito de Viana do Castelo e o Concelho de Esposende com relação ao uso das ferramentas de criação de conteúdos,

percebe-se que os índices maiores no uso de tais recursos, para o incentivo à leitura e escrita dos alunos, encontram-se nas bibliotecas escolares de Aveiro.

Entretanto, atenta-se que, em específico, a produção de livros, revistas e filmes, como ferramenta em programas que envolvem a leitura e a escrita da comunidade escolar, detectou-se não ocorrer o uso por parte dos inquiridos. Dessa forma, considera-se que as bibliotecas pesquisadas ainda não recorrem, com eficácia, a estratégias inovadoras de criação e expressão literária, como incentivo à leitura e à escrita, nomeadamente os recursos referidos, visto que estes permitem grande participação da comunidade escolar e potencializam a capacidade de produção e comunicação do aluno. Afora que, a editoração de livros e revistas, com os recursos da web 2.0, contribui para o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita, além de proporcionar motivação para a produção textual dos alunos.

Por fim, foi solicitada a opinião dos inquiridos sobre a utilização das “novas” tecnologias, pela biblioteca escolar, na promoção da leitura para crianças e jovens, abaixo reproduzidas:

“As TIC são excelentes para a promoção da leitura, contudo, sem disponibilidade suficiente de recursos informáticos e sem recursos humanos para acompanhar os alunos, limita muitíssimo. Também o facto do prof. Bibliotecário ser um recurso partilhado por várias BEs não dá disponibilidade para utilizar a variada gama de serviços Web ao seu dispor” (PB1).

“As novas tecnologias despertam sempre muito interesse nos mais novos, seja qual for o tema abordado, então há que as utilizar nas áreas que são importantes no desenvolvimento destes como é o caso da leitura” (PB2).

Com base nos comentários adicionados ao questionário percebe-se que os professores bibliotecários preocuparam-se em justificar o não uso efetivo devido à carência de recursos nas instituições escolares, não estabelecendo elo entre as TIC e a leitura e escrita, de modo explícito.

Destaca-se que o trabalho de Ramos (2011) finda com conclusões similares a encontradas no estudo em voga, assim recorre-se as palavras do autor;

O conhecimento que a maioria dos docentes detém das ferramentas e serviços da Web 2.0 é ainda insuficiente para uma rentabilização adequada dos mesmos... É feita uma utilização muito unilateral das ferramentas e que o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das literacias múltiplas, que a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa permite, não merece ainda uma atenção frequente por parte dos professores bibliotecários inquiridos (Ramos, 2011, p. 169).

Com respeito à rede social e a leitura/escrita dos alunos, o uso dá-se somente pela metade dos inquiridos e de forma casual. Em opinião sobre a utilização desse tipo de site pela biblioteca, os professores bibliotecários a consideram positiva, porém, que a rede social, em torno da literatura, tivesse uso nos momentos de ócio dos alunos, onde a biblioteca tivesse apenas o papel de divulgação da mesma.

Conclui-se que os profissionais investigados do Agrupamento de Escolas de Aveiro precisam aderir a estratégias e recursos inovadores e criativos, nas atividades de leitura e escrita literária e de que a biblioteca escolar deve romper a desconexão entre seus serviços e produtos e as crianças e jovens da sociedade digital. Considera-se que os professores bibliotecários ainda não estão, suficientemente, motivados e capacitados para uso de tais recursos no desempenho de suas atividades profissionais. Nesse sentido, urge que estes conheçam e envolvam-se com ações desenvolvidas por outras bibliotecas escolares, a fim de troca de experiências e boas práticas, pois a questão do emprego das TIC para promoção de leitura começa a fomentar em Portugal, inclusive com a existência de alguns estudos e práticas e projetos relevante, elencados em recente trabalho de Calixto (J. A. Calixto & Carrão, 2012).

Alerta-se ainda que os educadores, que desempenham função na biblioteca, devem atentar que a web 2.0 promove leitura e escrita em qualquer tempo e lugar, assim conduz a que as pessoas leiam mais agora do que anteriormente. Assim como também, a relevância do uso de redes sociais no fomento a literatura.

Enfim, atentar para as palavras de Massey, Weeks, e Druin (2005) que recomendam aos bibliotecários escolares entender como as crianças respondem aos estímulos da literatura, não só a trabalhada na escola, mas a literatura realizada para fins recreativos e em comunidade, pois assim poderão desenvolver coleções e programas que correspondam aos interesses dessas crianças.

• **Portal Biblon**

Vale destacar que, contrariando o esperado, os itens destinados a ouvir os inquiridos sobre o portal Biblon, tiveram respostas breves ou ausência destas, o que acarretou pouca contribuição para melhoria da plataforma.

Os professores bibliotecários têm registro no Biblon e fizeram uso do portal com frequência irregular.

Em questão fechada, porém com opção de marcar várias respostas, os inquiridos foram questionados sobre a motivação para o uso da plataforma. Contudo, apenas a metade dos inquiridos expressou sua justificativa, com a utilização somente de uma alternativa, que foi “*o planeamento da biblioteca permitiu a introdução da plataforma nas actividades*”.

No decorrer das atividades, a metade dos inquiridos serviu-se da ferramenta “*adicionar comentários*” e “*adicionar imagens*” e a outra metade, exclusivamente, da “*criação/participação em grupos*”. Em averiguar o resultado dos demais docentes, constata-se que “*adicionar comentários*” foi uma das atividades mais usadas pelos professores.

Com base nas informações coletadas e apesar do uso diminuto da plataforma nas atividades da biblioteca, identificou-se que o Biblon pode ser introduzido no planeamento da instituição, haja vista que este foi o principal motivo de uso do portal.

Em avaliação sobre o *desing* e funcionalidade, apesar de classificados como suficientes, os professores bibliotecários consideraram esses itens estáticos, com falha em termos de dinamismo e atrativo.

O fundo documental do Biblon recebeu críticas por apresentar alguns livros somente com a indicação da capa. Dessa forma, foram sugeridos, pelos respondentes, maior diversidade e quantidade de obras.

Em comparação com as respostas do restante do corpo docente, percebe-se que a quantidade de livros foi um fator de críticas em comum. Contudo, parece que os professores perceberam melhor a intenção da equipe Biblon ao inserir livros, somente com indicação da capa, posto que, tal ato, objetiva fazer elo com os livros impressos, notadamente com os livros inclusos no PNL, que são trabalhados na escola.

Os pontos fortes do Biblon elencados pelos profissionais da biblioteca escolar foram:

“*As tecnologias utilizadas, promoção da leitura e escrita, a partilha em grupo, possibilitar o envolvimento da família e a possibilidade de utilização autónoma* (sic)” (PB1).

“*As tecnologias utilizadas, a partilha em grupo e a possibilidade de utilização autónoma*” (PB2).

Considera-se interessante as indicações dos inquiridos, especialmente por demonstrarem importância ao envolvimento da família em programas de motivação para a leitura e escrita de crianças e jovens, especialmente tendo como instrumento o computador. Destaca-se também o item de utilização autónoma do computador pelas crianças, haja vista que este foi apontado pelos encarregados de educação como ponto fraco do Biblon, apesar de percentual ínfimo.

Os pontos fracos também foram destacados pelos professores bibliotecários, relatados a seguir:

*“Após a divulgação da plataforma e um acompanhamento/ incentivo inicial, não devemos **forçar as crianças para que elas a vejam como lúdica**. Não sei se é possível, mas **podia conter partilha de opiniões** sobre: livros de culinária e dicas para confecção de pratos simples; o filme que mais gostaste de ver e que recomendas aos teus amigos; os locais que mais gostaste de visitar; etc” (PB1).*

*“**Aspecto gráfico** um pouco **estático, necessidade de recursos** que às vezes só estão **disponíveis na sala de aula**. A promoção pode ser feita na escola com vista a incentivar a **utilização nos tempos livres** (sic), de forma a que esta ferramenta **seja vista como um divertimento e não como mais uma tarefa de sala de aula**” (PB2).*

Com objetivo de melhorias qualitativas para o Biblon, foi solicitado que os professores bibliotecários apresentassem sugestões e propostas, com vista à sua utilização pelas bibliotecas escolares. Apesar de as respostas oferecidas terem sido sintéticas, a apresentação dos dados com amostras de algumas delas.

*“Criação de cartazes de **divulgação da plataforma** e sua afixação **na BE e outros locais das escolas**. Disponibilizar mais **obras completas**. Dar algum movimento ao **design da plataforma**. Não sei se é possível, mas podia conter **partilha de opiniões** sobre: livros de culinária e dicas para confecção de pratos simples; o filme que mais gostaste de ver e que recomendas aos teus amigos; os locais que mais gostaste de visitar; etc” (PB1).*

*“**Maior diversidade de livros com a obra na sua íntegra e não apenas a capa. Criação de concursos e cartazes de divulgação...**” (PB2).*

Considera-se relevante as sugestões apresentadas, especialmente maior divulgação do Biblon junto à comunidade escolar, pois a estratégia contribuiria para despertar maior curiosidade e interesse sobre a plataforma. Também proeminente é a proposta de disponibilizar espaço para partilha de opinião sobre outras manifestações culturais, permitindo, assim, a integração da literatura com as demais atividades culturais.

Em resumo, pôde-se extrair das informações colhidas sobre o Biblon que a percepção do professor bibliotecário a respeito do portal não foi de uma rede social gerida pela biblioteca escolar, mas sim, que o papel da instituição resumiu-se à divulgação da plataforma, excluindo-se seu potencial como mediador entre o texto literário e a comunidade de leitores. Talvez, a justificativa para tal conceito seja por motivos de os profissionais não perceberem as contribuições e não acumularem experiências no uso dos sites de redes sociais para estímulo à leitura e à escrita, visto que até agora os usos dos referidos sites dá-se de maneira esporádica e só pela metade dos inquiridos.

Observou-se que o educador com atuação na biblioteca percebeu o Biblon como instrumento para leitura de ócio, fora da escola, com utilização autônoma por parte das crianças. Uma vez que a plataforma foi planejada, não só, mas primeiramente, como instrumento para as bibliotecas escolares, nas atividades de leitura e escrita recreativa, convém refletir se essa postura não significa que o professor bibliotecário exclui a biblioteca da escola da responsabilidade pela leitura literária de lazer da comunidade, onde o papel desta não está limitado somente como complemento às atividades desenvolvidas na sala de aula. Dessa forma, volta-se a enfatizar que a biblioteca da escola deve ter como missão a formação de leitores literários e escritores, pois é o único espaço no sistema escolar onde é permitido ao aluno liberdade na manifestação de suas preferências e expressões literárias a seus pares.

5.2.3. Encarregado de Educação

Sendo a ultima parte referente às informações recolhidas através de questionário, os dados apresentados correspondem aos encarregados de educação, com informações sobre internet, web 2.0, redes sociais e leitura referente às suas concepções e práticas, como também em relação às práticas ao seu educando.

De referir que o número de questionários recebidos, um total de 50,44% de devoluções, expressa com bastante representatividade a comunidade pesquisada.

• Dados Pessoais e de Formação do Encarregado de Educação

Os encarregados de educação com maior percentual de questionários respondidos são em sua maioria são do sexo feminino (78,5%) e com idade entre 31 a 40 anos (52%) e 41 a 50anos (37,1%). O maior número de devoluções corresponde aos responsáveis por alunos da EB1 B e EB1A e alunos do 3º e 2º ano.

Com relação à formação educacional, o grupo pesquisado está distribuído em Licenciatura (36,8%), Ensino Secundário (28,8%), Pós-Graduação (17,5%) e por último Ensino Básico (16,3%). Assim, tem-se uma comunidade com elevado nível de educação formal, o que indica que estes educandos contam com encarregados de educação mais capacitados para prepará-las, junto com a escola, as competências necessárias para serem cidadões atuante na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

• Internet e web 2.0

Os encarregados de educação acedem, maioritariamente, à internet no “*local de trabalho e em casa*” com 59,9% dos inquiridos a selecionar esta opção. O percentual que somente tem acesso “*em casa*” está na ordem de 25,2%, somente “*no trabalho*” com números de 5,9% e desprovidos de internet no ambiente doméstico unicamente 2,4%.

A maior frequência de utilização da internet é diária (69,6%), entretanto percebe-se uma dependência da frequência de uso com relação à formação do utilizador, quanto maior a formação mais frequência de uso, conforme Gráfico 22.

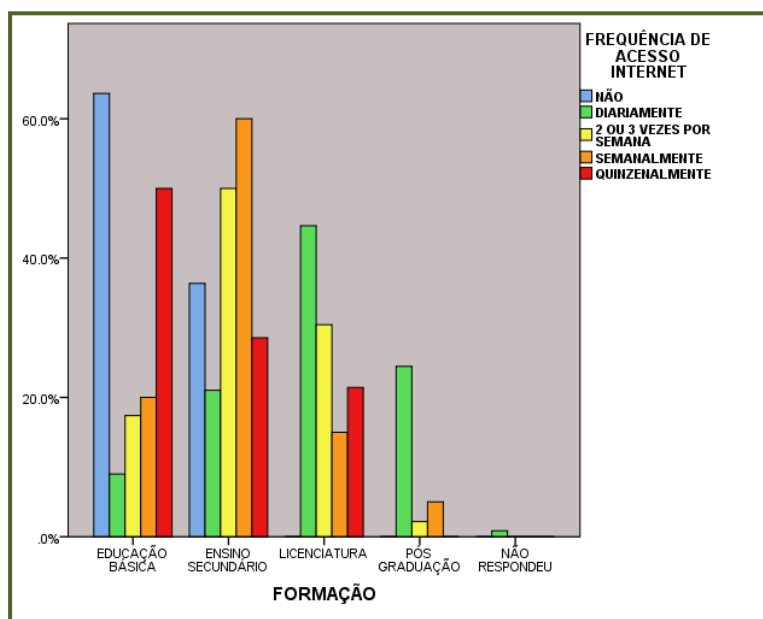


Gráfico 22 - EE - Acesso internet e formação

Com base nos dados, pode-se considerar a comunidade investigada como utilizadores da internet. Merece sublinhar que o acesso no ambiente doméstico é muito superior ao acesso no ambiente profissional, confirmando os dados da pesquisa do OberCom (2012, p. 7) que acusa crescimento na penetração da internet nos lares portugueses.

O principal objetivo elencado para uso da internet é para comunicação assíncrona, em seguida: realizar atividades profissionais e escolares, aceder informação, comunicar em redes sociais, e, por fim, comunicar em mensagens instantâneas.

Destaca-se o percentual de 7,1% que “*não acessa a internet*”, onde este grupo apresenta como perfil; grande maioria é do sexo feminino, tem como formação o ensino básico e a metade dele tem idade entre 31 a 40 anos. Mas, torna-se importante esclarecer que, dentre o grupo de não utilizadores, poucos não possuem internet no domicílio, o que caracteriza que o não uso é independente do acesso à tecnologia.

Em confronto com os dados do OberCom (2012, p. 9) nota-se apenas uma distinção, na variável idade, pois, segundo o referido relatório “a utilização de internet apresenta uma tendência a diminuir em sentido inverso da idade” e na pesquisa realizada junto ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, o grupo com idade de 31 a 40 anos é que mostra baixos índices de uso da web, mesmo em comparação com pessoas de mais idade.

A alternativa “*comunicar em redes sociais*” como finalidade do uso para foi à opção escolhida preferencialmente por pessoas com Cursos de Pós Graduação, com unidade significativa de 47,5%, acompanhado de Curso de Ensino Secundário (40,2%) e depois pessoas com Curso de Licenciatura (32,3%).

Apresenta como variável dependente a idade (Pearson Chi-Square 0,039), Gráfico 23.

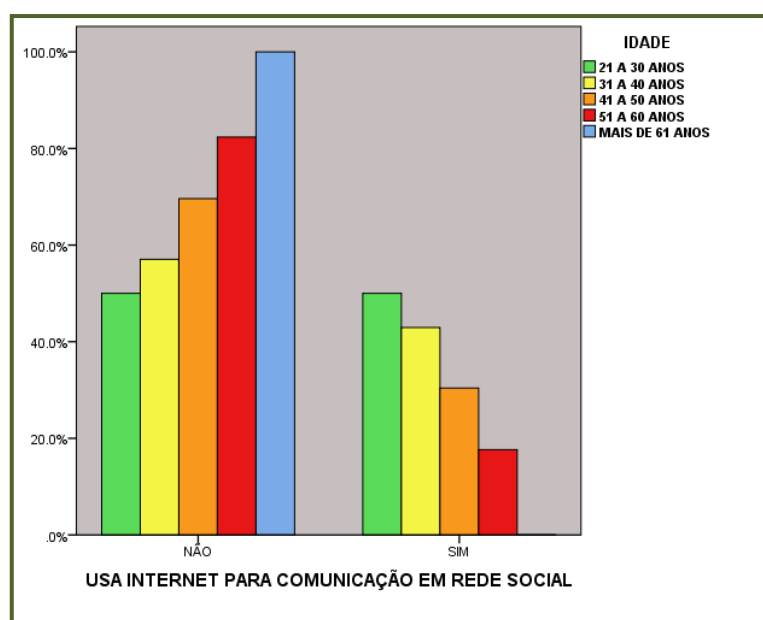


Gráfico 23 - EE - Idade e uso internet para comunicação rede social

Observa-se que a percepção das redes sociais com potencial para a comunicação conduz a prática, visto que 75,2% desses inquiridos realmente fazem uso da internet para essa finalidade.

Na categoria do educando o uso da internet dá-se de forma mais acentuada para fim de lazer do que com a finalidade educacional, conforme aponta a Tabela 18. No questionário, o encarregado de educação teve uma questão fechada nesta temática, mas com a possibilidade de opção por várias respostas.

USO DA INTERNET PELO EDUCANDO	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
LAZER	271	35,4%	83,4%
REALIZAR TAREFAS ESCOLARES	235	30,7%	72,3%
LER E ENVIAR E-MAIL	111	14,5%	34,2%
COMUNICAR EM REDE SOCIAL	88	11,5%	27,1%
RECEBER E ENVIAR MENSAGENS INSTANTÂNEAS	22	2,9%	6,8%
CONSIDERO USO DESADEQUADO	20	2,6%	6,2%
NÃO TEM INTERNET EM CASA	8	1%	2,5%
OUTROS	10	1,3%	3,1%
TOTAL	765	100%	235,4%

Tabela 18 - Educando - Uso da internet

Um número pouco significativo de inquiridos considera a internet inadequada para crianças. O cruzamento com a variável formação aponta dependência entre elas, posto que os referidos encarregados de educação têm como perfil nível máximo de formação o Ensino Secundário. O que não ocorre quando do cruzamento com a variável idade do encarregado de educação, assim com também não apresenta vinculação a idade do educando, tendo por base o ano que a criança estuda.

A comunicação em redes sociais revela-se como uma das atividades preferenciais das crianças quando do uso da internet. Na pesquisa do EU Kids Online, por tratar-se de um trabalho mais completo, foi feita distinção por nível socioeconômico, onde o uso de redes sociais também apresenta números superiores e o resultado aponta que a utilização independe da realidade social e econômica das crianças (Ponte & Vieira, 2008, p. 31).

Com relação ao Computador Magalhães 90,6% dos encarregados de educação afirmaram que seu educando possui o referido computador. Procurou-se, então, identificar se a criança faz uso do Magalhães para aceder a internet, desse percentual 2,3% não tem internet em sua residência e 5,7% dos educandos não usa a internet porque o encarregado de educação considera inadequada para sua idade.

Em pergunta aberta, procurou-se saber quais os sites que as crianças usam para esse fim, o resultado encontra-se no Gráfico 24. Informa-se que estão elencados somente os resultados considerados mais representativos, isto é, com percentual igual ou acima de 1%.

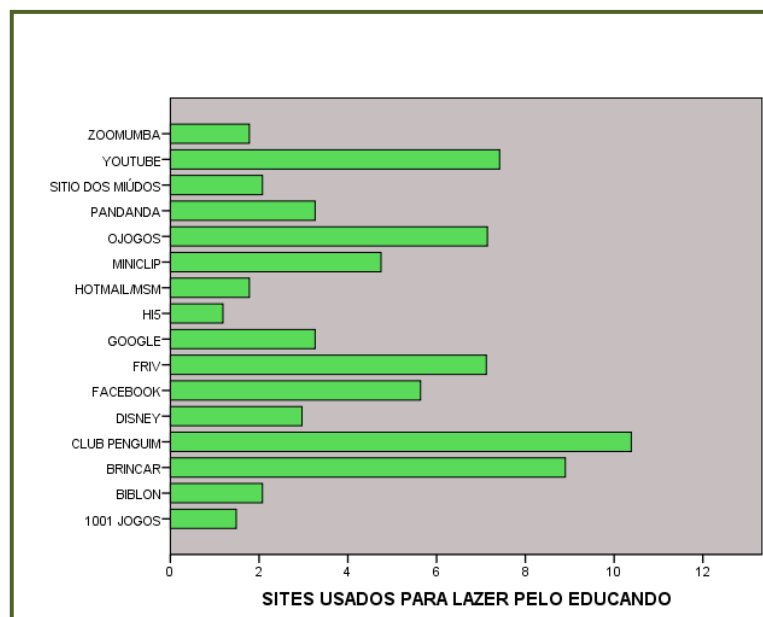


Gráfico 24 - Educando - Sites usados lazer

Constata-se, dessa forma, o grande predomínio de sites de jogos e uma lacuna em relação aos sites que envolvem a literatura e/ou as bibliotecas digitais, uma vez que o único citado foi o Biblon. O que é sustentado pela pesquisa do OberCom (2010a, p. 33), onde os jogos aparecem com uma das atividades preferenciais para jovens de 10 a 15 anos, no uso do computador, tanto para fazer download ou atualizações, como para jogos em rede.

Destaca-se a ocorrência de muitos casos em que os encarregados de educação não especificaram o nome do site e as respostas foram “sites de jogos” (31,9%), “sites de personagens” (3,8%), “sites de banda desenhada” (1,4%) e “sites para pintar” (1,4%).

Apoia-se na pesquisa realizada por Diogo e Gomes (Diogo & Gomes, 2012) por trazer resultados nesse contexto; o Computador Magalhães é mais usado em casa do que na escola e a grande maioria dos encarregados de educação investigados afirma que a criança usa o computador por iniciativa própria. Diante dessa realidade, faz-se ilações de que a família não conhece especificamente o site usado pelo seu educando. Situação que não é apropriada, em razão da pouca idade das crianças, que ainda carecem de acompanhamento no uso da internet e os pais são a primeira fonte de informações para a utilização segura da web, o que gera confiança para a utilização autônoma mais tarde.

Portanto, especula-se se não existe carência de informação, com relação aos benefícios, perigos e uso educativo da internet pelas crianças, por parte da família. Então, recomenda-se maiores ações nessa área cuja responsabilidade seria atribuída aos programas do Ministério de Educação e Ciência, em parceria com a escola, que também é responsável pelas competências digitais da comunidade, aqui incluso a família dos alunos.

• Redes Sociais

Sobre o uso dos sites de redes sociais, os encarregados de educação apresentaram maior percentual de respostas para a alternativa “*tenho perfil em ‘redes sociais’, mas utilizo pouco*” (37,3%). Os resultados demonstram que quase 10% dos sujeitos pesquisados não têm um conceito formado sobre as redes sociais e 33,7% tem conhecimento sobre o tema, mas não tem perfil em nenhum site.

Com utilização habitual das redes sociais tem-se percentual de somente 19,4%, e todos os respondentes são do sexo feminino, 66,2% tem idade entre 31 a 40 anos e o maior número tem Curso de Licenciatura.

Considera-se a realidade pesquisada bem diferente da descrita pelo OberCom (2012, p. 20), onde as redes sociais são a segunda atividade de comunicação mais disseminada entre os internautas. Entretanto, tem-se uma similaridade, a utilização das redes sociais decresce à medida que a idade aumenta, apesar disso, informa-se que esta tendência não foi observada por esta pesquisa quando da utilização da internet.

Em questão fechada, todavia oportunizando mais de uma resposta, os inquiridos elegeram o potencial dos sites de redes sociais e a grande parcela considerou estabelecer a comunicação entre as pessoas. Logo após, a escolha recaiu sobre oportunizar a interação e participação e, por fim, como forma de informação e atualização. Confirmando os dados acima, 10,1% não tem opinião sobre o potencial das redes sociais *on-line*.

Por tratar-se especificamente das redes sociais virtuais para crianças, os encarregados da educação elencaram algumas alternativas tanto sobre o potencial como seus inconvenientes. O questionário apresentava questões fechadas, com possibilidade de mais de uma resposta.

A Tabela 19 apresenta os resultados com relação ao potencial das redes sociais para crianças.

REDE SOCIAL POTENCIAL PARA CRIANÇAS	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
NOVA FORMA DE MANTER CONTACTOS COM OS AMIGOS/FAMÍLIA	144	23,2%	43,9%
PARTILHAR IDEIAS OU CONTEÚDOS	128	20,6%	39%
APRENDER A USAR TIC	127	20,5%	38,7%
OPORTUNIDADE DE INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	108	17,4%	32,9%
NÃO VEJO POTENCIALIDADE	59	9,5%	18%
ESTABELECEM NOVAS RELÇÕES	38	6,1%	11,6%
NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA	16	2,6%	4,9%
TOTAL	620	100%	189%

Tabela 19 - EE - Potencial rede social crianças

A comunicação também foi a resposta com maior percentagem de escolha. A “*partilha de ideias e conteúdos*” e “*aprender a usar as TIC*” aparecem como segunda opção, com resultados pouco diferenciados. Destaca-se ainda os números significativos da opção “*oportunizar integração e participação*”.

De posse dos resultados, considera-se que os encarregados de educação, apesar dos baixos números com relação ao uso dos sites de redes sociais, percebem as redes sociais no universo infantil de maneira positiva, identificando seus benefícios. Especialmente se comparados com os professores que restringiram o potencial para o uso instrumental das TIC, pois um número altamente expressivo fez seleção dessa opção.

Dos encarregados de educação que assinalaram a alternativa “*não vejo potencialidade*” 20% tem perfil em sites de redes sociais e são utilizadores habituais, o maior número situa-se na faixa etária de 31 a 40 anos, mais da metade tem formação no 1º ciclo e considera-se alto (18,6%) o índice de pessoas com Cursos de Pós-Graduação que assinalou a referida alternativa, sendo maior do que as pessoas com Curso de Educação Básica e Ensino Secundário.

Ainda no contexto das redes sociais *on-line* para crianças, os encarregados de educação assinalaram os inconvenientes para o uso, Tabela 20.

INCOVENIENTE DAS REDES SOCIAIS PARA AS CRIANÇAS	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
RELACIONAR-SE COM PESSOAS ESTRANHAS	260	35,6%	79,5%
REVELAÇÃO DE DADOS PESSOAIS	227	31,1%	69,4%
FALTA DE PRIVACIDADE	150	20,5%	45,9%
PARTILHAR IDEIAS E CONTEUDOS	42	5,8%	12,8%
NÃO APRENDE COM A ATIVIDADE	32	4,4%	9,8%
NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA	15	2,1%	4,6%
NÃO VEJO INCOVINIENTE	4	,5%	1,2%
TOTAL	730	100%	223,2%

Tabela 20 - EE - Inconveniente rede social crianças

Diante do exposto no gráfico acima, a segurança das crianças é um dos problemas na opinião dos inquiridos para a utilização dos sites de redes sociais, sobretudo na relação com pessoas estranhas e a exposição de dados pessoais.

Enfatiza-se o índice da opção pela alternativa “*não aprende com a atividade*” (4,4%), pois em cruzamento com a variável “*não vejo potencialidade*”, percebe-se que são os mesmos sujeitos a assinalar as duas alternativas. Em função dessa constatação, fez-se um recorte do grupo visando sua identificação; são encarregados de educação que tem idade entre 31 a 40 anos e possuem formação em Curso de Licenciatura.

Sobre o uso de sites de redes sociais pelas crianças, 28,2% dos encarregados de educação confirmaram o uso. O Gráfico 25 lista os sites citados, em resposta à questão aberta e, novamente, apenas estão relacionados os resultados mais representativos.

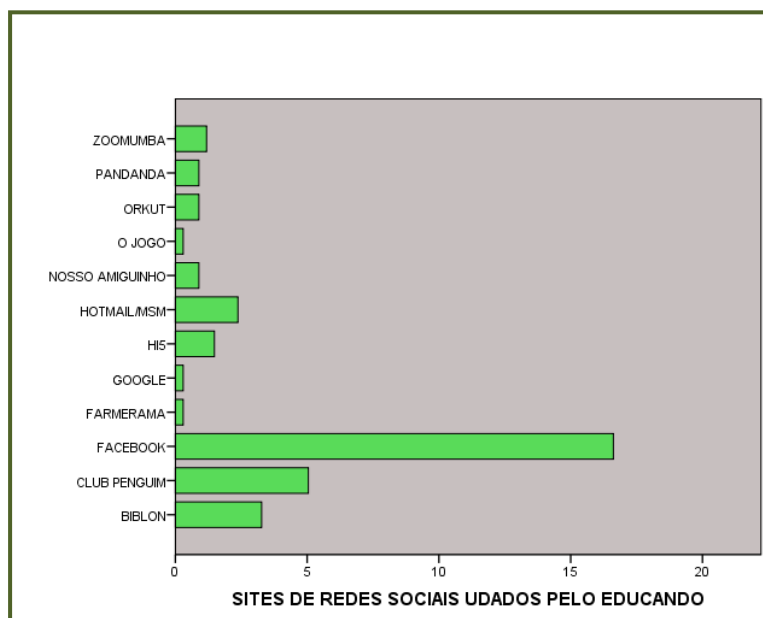


Gráfico 25- Educando - Sites de rede social

Diante das informações, identifica-se que a maioria são sites voltados para o público infantil, que permitem interações com outros utilizadores a partir de jogos e da adoção de *avatar*.

Foram apontados, conjuntamente, alguns sites cujo termos de serviços condicionam a idade mínima de 13 anos. O limite dessa idade tem base na lei federal dos Estados Unidos da America *Children's Online Privacy Protection Act-COPPA*, de 2000, que regulamenta a recolha de dados pessoais, a autorização dos pais e tutores e as responsabilidades do *website* na participação de menores.

Os dados do Projeto EUKinds para a realidade portuguesa indicam que 38% dos menores de 9 a 12 anos tem perfil em site de rede social e dos 13 a 16 anos o percentual aumenta para 78%. Em Portugal, como no resto da Europa, o site mais utilizado por esse grupo é o Facebook (EUKids Online, 2011). Pelos dados coletados, as crianças pesquisadas ratificam a primazia do referido site.

Observa-se que 31,9% dos educandos que usam a internet com fim de lazer acessam sites de redes sociais, segundo os encarregados de educação.

No conjunto dos inquiridos que afirmam que o seu educando faz uso das redes sociais *on-line*, pode-se constatar que tal educando igualmente utiliza os citados sites (55,7%). O uso

dos sites de rede social tem influência do ano que o educando frequenta, as crianças do 3º e 4º ano tem maior nível de frequência.

A questão 27 do questionário indagava sobre a opinião dos encarregados de educação na formação de rede social, em torno da literatura infantil e o incentivo à prática da leitura para crianças. O resultado está demonstrado no Gráfico 26, onde percebe-se que a preponderância foi de respostas positivas, em alto número. Contudo, registra-se percentual significativa que não respondeu a esta pergunta, o que também não deixa de ser um indicador de uma eventual ausência de reflexão sobre o tema e, por isso, falta de opinião formada.

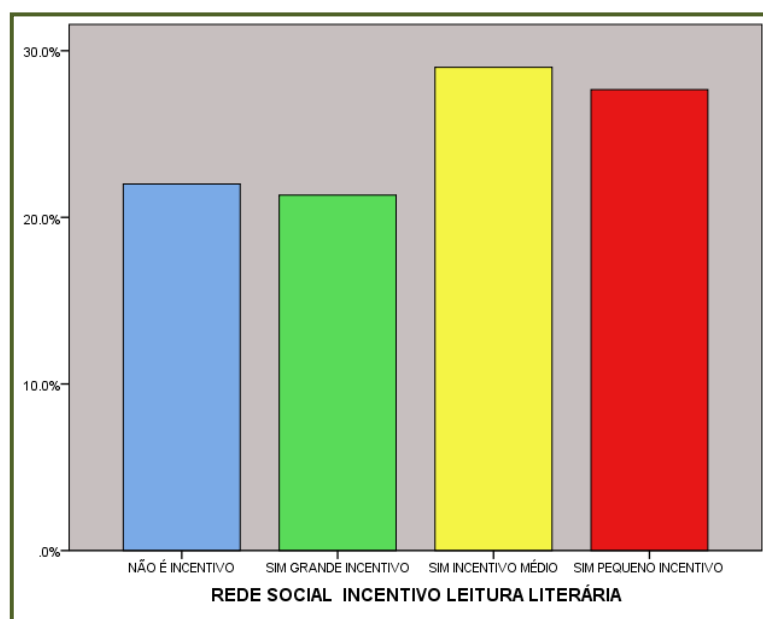


Gráfico 26 - EE - Rede social incentivo leitura

Visando a uma melhor interpretação dos dados, fez-se cruzamento do resultado com a variável formação, que constatou-se serem variáveis dependentes (Pearson Chi-Square 0,014) e, com relação à idade, não apresentou resultado similar. Contudo, os sujeitos com idade entre 31 a 40 anos e 41 a 50 anos foram os que apresentaram maiores valores nas alternativas; grande e médio incentivo.

Verificou-se também se o uso dos sites de redes sociais pelos encarregados de educação e pelos educandos exercia influência na opinião sobre as redes sociais e o incentivo à leitura, cujo resultado está revelado no Gráfico 27.

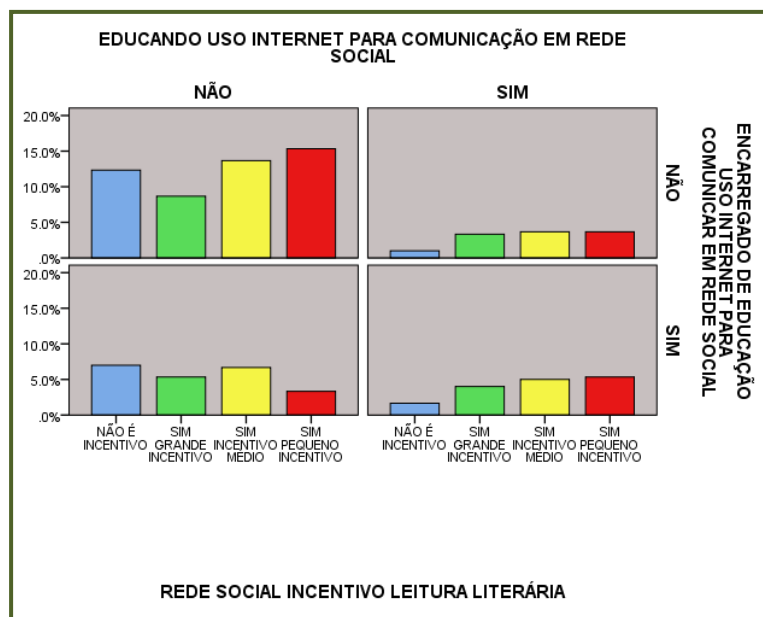


Gráfico 27 - EE rede social x educando rede social x rede social incentivo leitura

A certificação é que o uso de rede social, pelos sujeitos da investigação, não eleva a percepção destes sobre o incentivo à leitura (grande, médio ou pequeno incentivo). O gráfico mostra o inverso; os maiores percentuais com a alternativa “*grande incentivo*” aumentam quando não ocorre o uso dos sites. Assim como também, os maiores números da opção “*não é incentivo*” ocorrem quando do não uso das redes sociais.

Do grupo dos encarregados de educação que considera que a relação das crianças com as redes sociais não apresentam potencial, 51,9% deles assinalou a opção “*não é um incentivo*”, quando questionado sobre a formação de rede social em torno da leitura literária.

Em resumo, dentre os fatores que tem influência na opinião do encarregado de educação sobre rede social em torno da literatura constatou-se que o uso dos sites e o nível educacional modificam essa percepção. A idade não intervém na referida apreciação, apesar de que os pesquisados com mais de 50 anos tiveram maior índice na alternativa “*não é um incentivo*”. Entretanto, este grupo também optou por “*não vejo potencialidade*” quando questionado sobre potencialidades de redes sociais para crianças, o que entende-se por resposta negativa em qualquer contexto, ou temática.

Nesse sentido, constata-se que não obstante o baixo uso dos sites de redes sociais pelos encarregados de educação, estes compreendem os referidos sites com potencial construtivo para a educação das crianças, notadamente para estimular o interesse pela literatura infantil.

- **Leitura**

A leitura de livros impressos do encarregado de educação encontra-se representada no Gráfico 28, onde pode-se examinar que é realizada na quantidade de um a menos de um livro por mês por mais da metade dos respondentes. Estes apresentam idade média entre 31 a 40 anos e possuem Curso de Licenciatura.

Com base no resultado do estudo *A Leitura em Portugal*, do Observatório das Actividades Culturais-OAC, os encarregados de educação podem ser classificados como leitores médios, visto que o documento estabelece para essa categoria a quantidade de 6 a 20 livros/ano (M. Santos et al., 2007, p. 51).

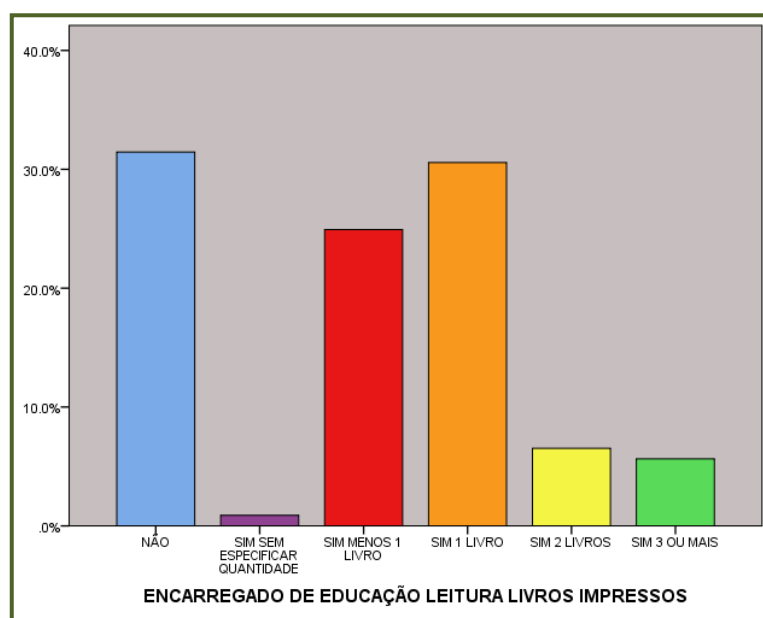


Gráfico 28 - EE - Leitura livros impressos

Constatou-se que os mais jovens, (menos de 30 anos), os mais idosos (com mais de 60 anos) e com formação somente em Educação Básica são os que apresentam leitura de menores quantidades de livros e, ainda, que no conjunto dos inquiridos tem-se o percentual de mais de um terço que não são leitores literários.

Visando conhecer a realidade do educando com relação à prática de leitura, algumas perguntas, dirigidas aos encarregados de educação, abordavam sobre a temática. O Gráfico 29 contém as respostas sobre a quantidade de leitura realizada em livros impressos por mês.

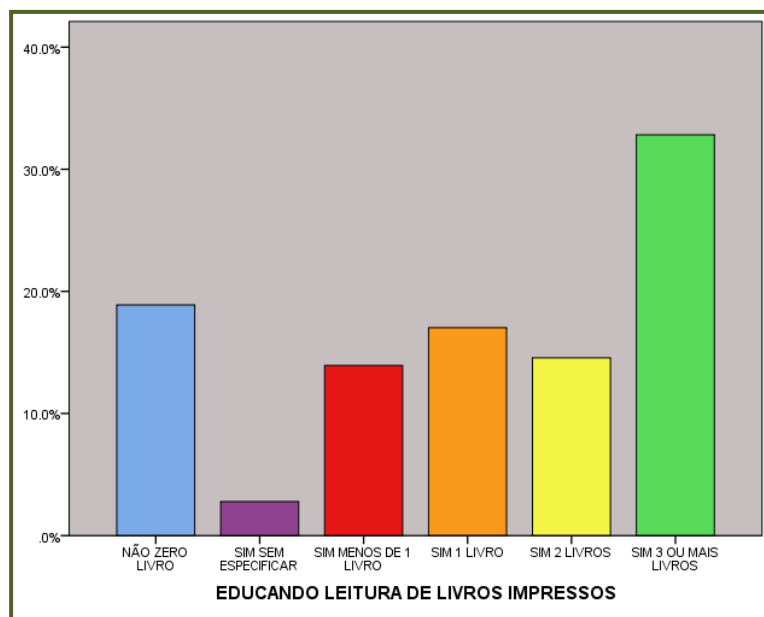


Gráfico 29 - Educando - Leitura livros impressos

Em cruzamento da variável com a escola do educando percebe-se que a EB1 “B” é a escola onde os alunos apresentam maiores índices de leitura de livros impressos, conforme Gráfico 30.

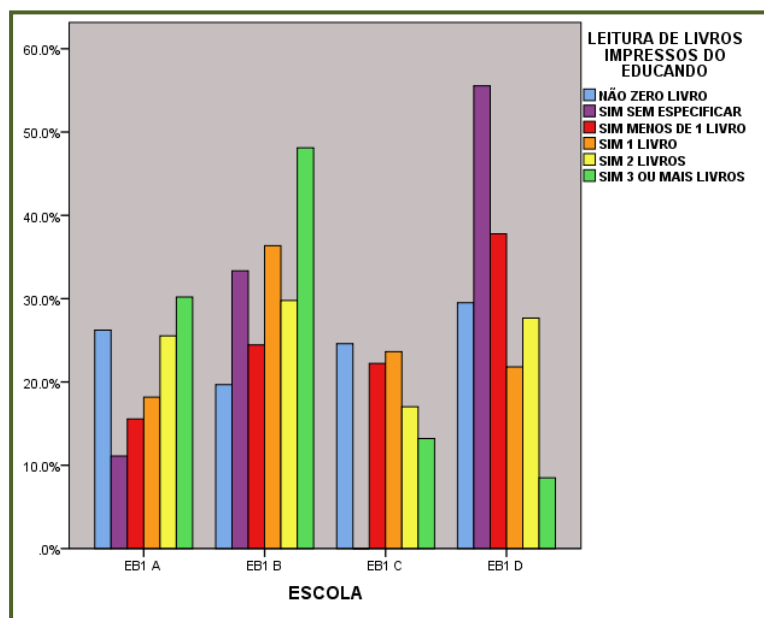


Gráfico 30 - Educando - Leitura de livros impressos e escola

Em relação à quantidade de leitura de livros impressos dos educandos, os índices correspondem ao esperado, já que os estudantes, notadamente da Educação Básica, participam de programas de incentivo à leitura do sistema educacional, a exemplo do PNL. Além de

contarem, na instituição escolar, com a presença da biblioteca, instituição responsável pelo trabalho com a literatura infantil.

Em contrapartida, ainda encontra-se crianças, dentro do sistema escolar, que não exercitam a leitura literária, cujo índice não é insignificante. Estes têm como encarregado de educação, respondente da investigação, pessoas com baixo nível de leitura, o que configura a influência da família junto aos mais jovens.

Os alunos que não possuem a prática de leitura encontram-se em famílias de não leitores, visto que o encarregado de educação também não coaduna com a referida prática, percentual apresentado de 41%. Em cruzamento das variáveis “*Leitura de Livros Impressos Encarregado de Educação*” (Gráfico 28) e da “*Leitura de Livros Impressos do Educando*” (Gráfico 29), constata-se que as variáveis são dependentes (Pearson Chi-Square 0,475).

Considerando a importância da prática de leitura conjunta, alunos e encarregados de educação, a questão 15 do questionário abordava essa interrogação, cuja resposta está representada no Gráfico 31.

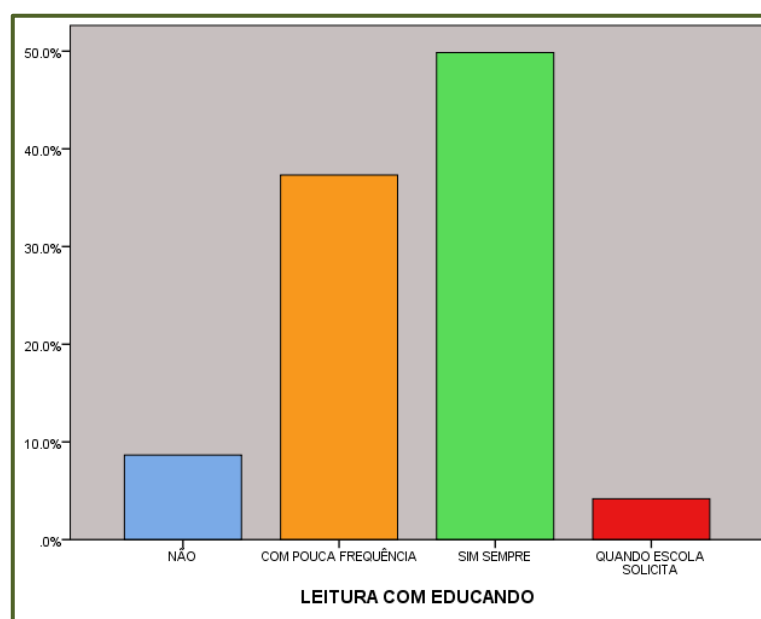


Gráfico 31 - EE - Leitura com educando

Os encarregados de educação que sempre realizam leitura com o educando têm idade de 31 a 40 anos (52,7%) e 41 a 50 anos (38,3%), formação em Licenciatura (43,7%) e Pós-Graduação (24,6%). Acentua-se nessas informações a relevância do nível de formação do encarregado de educação como variável determinante para a leitura em parceria. Estes situam-se entre os sujeitos que tem a prática de leitura de livros impressos de um a menos de um livro

por mês, costumam usar a internet para aceder informação, através de leitura de jornais e/ou revistas, mas somente 5,4% faz leitura de livros *on-line*.

O Gráfico 32 mostra o cruzamento das variáveis; “*Leitura de Livros Impressos Encarregado de Educação*” versus “*Leitura de Livros Impressos do Educando*” e “*Leitura Conjunta*”, onde pretende-se identificar se a leitura dos sujeitos condiciona a realização da leitura em parceria.

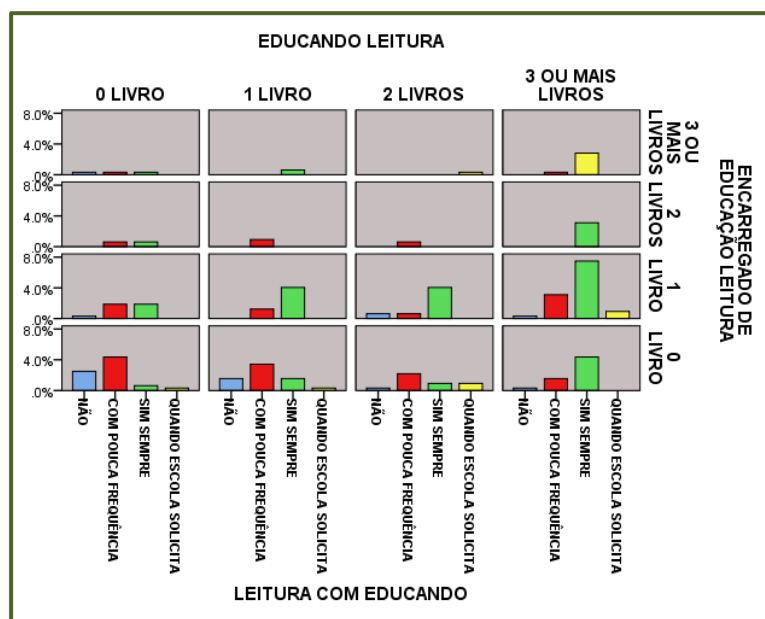


Gráfico 32 - EE leitura x educando leitura x leitura conjunta

De posse dos resultados, verifica-se que, quando os encarregados de educação e os alunos têm índice de leitura, em média, de um livro por mês sempre é realizada a leitura em conjunto. Quando os encarregados de educação e também as crianças tem a prática de realizar leitura de grandes quantidades de livros, estes sempre realizam a leitura conjunta, enquanto, a leitura em parceria não é realizada (66,7%) quando os sujeitos não têm a prática e, neste caso, nem a pressão da escola tem efeito positivo.

Quando questionados sobre a leitura literária das crianças, 38,2% os respondentes afirmaram que os alunos “*demonstram interesse*” e 41,6% afirmam “*grande interesse*” por esse tipo de leitura. A leitura vinculada a atividades escolares mostra percentual de 14,5% e 5,7% escolheram a resposta negativa. Por sinal, os educando que realizam leitura do maior número de livros, dois a três livros/mês, são os que foram assinalados como grande interesse pela literatura, unidade de 54,3% e 64,8% respectivamente.

Nos encarregados de educação parece permanecer o conceito de que a leitura para e/ou com a criança tem mais relevância até o limite em que ela apresenta condições de fazê-la com

independência. Os maiores índices, nas categorias “*sempre realiza*” ou “*realiza, mas não com frequência*”, encontram-se com encarregados de educação de alunos do 1º ano. O resultado apresenta similaridade com o encontrado na pesquisa descrita por Santos et al (2007, p. 199), com relação às iniciativas apresentadas para estimular práticas de leitura de crianças, onde 70,1% dos sujeitos tem o hábito de “*ler para eles antes de terem aprendido a fazê-lo*”.

Constatou-se, ainda, que a solicitação da escola exerce pouca influência para a realização da leitura conjunta. Realidade que levanta a hipótese de que os sistemas escolares pesquisados não têm valorizado a importância da atividade para a formação de futuros leitores, pois não insiste na realização na referida prática. Assim, conclui-se que a escola pouco intervém na leitura conjunta e que a iniciativa emana dos pais leitores, ou até mesmo, da iniciativa das crianças, visto que a prática de leitura do educando tem mais influência na leitura conjunta do que o do encarregado de educação. Além disso, a imensa maioria dos educandos demonstra interesse, incluindo a categoria “*grande interesse*”, pela leitura literária, é o que aponta a análise da pesquisa.

A escola deve preocupar-se ainda com o grupo de alunos que não realiza leitura no ambiente doméstico. De tal modo, ocupar-se com os alunos que somente realizam a leitura literária vinculada a atividades escolares e com as crianças que pertencem à categoria dos que não tem interesse pela literatura infantil. Apesar de índice baixo, esse contexto acarretará problemas futuros no sistema educacional.

Os educandos, segundo seus encarregados de educação, fazem uso da biblioteca escolar para requisitar livros para suas leituras, segundo a ordem, em dados mensais: três ou mais livros 44%; dois livros 20,2%; um livro (ou sem especificar a quantidade) 26,9% e ainda 8,9% que não realiza a atividade.

Com relação à Biblioteca Municipal, os investigados responderam que 40,1% são leitores da instituição. Contudo, são em maior número as crianças que não frequentam a referida biblioteca (59,9%).

Em cruzamento das duas variáveis percebe-se que as crianças que usam a biblioteca da escola, com maior assiduidade para suas leituras, são os que, também, têm cartão de leitor na Biblioteca Municipal (Pearson Chi-Square 0,020).

A participação em atividade que objetivam o incentivo a leitura faz parte da rotina de 60,6% dos educandos, enquanto 39,4% não tem frequência. A Tabela 21 demonstra as atividades, elencadas pelos encarregados de educação, resultado de pergunta aberta.

ATIVIDADES DE INCENTIVO A LEITURA	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
FEIRA DE LIVROS	102	51,3%	75%
HORA DO CONTO	40	20,1%	29,4%
IR LIVRARIAS/TEATRO	17	8,5%	12,5%
ATIVIDADES NA ESCOLA	17	8,5%	12,5%
IR BIBLIOTECAS	12	6%	8,8%
ATIVIDADES TEMPO LIVRE	3	1,5%	2,2%
PROGRAMA TELEVISÃO	2	1%	1,5%
OUTRAS	6	3%	4,4%
TOTAL	199	100%	146,3%

Tabela 21 - Educando - Frequência atividades incentivo leitura

Constatou-se que a participação em atividades de incentivo à leitura é uma variável dependente do nível de formação do encarregado de educação, pois 91,2% dos sujeitos com Curso de Pós-Graduação têm o seu educando como participante das referidas atividades. Assim, quando o encarregado de educação que tem somente a Educação Básica, a frequência do educando nas referidas atividades diminui para menos da metade.

De igual modo, o nível de leitura do educando tem efeito sobre a frequência nas atividades de incentivo à leitura, uma vez que 76% dos que participam nas atividades fazem leitura de mais de três livros/mês.

Desperta atenção a baixa participação de alunos do 1º ano na frequência às bibliotecas, uma vez que é uma instituição destinada à leitura, notadamente a leitura literária, assim como também o número de crianças que só participa de programações desenvolvidas pela própria escola. Situação que pode reafirmar o arcaico modelo de que biblioteca e literatura devem estar ligadas à educação formal e que somente devem ser introduzidas na rotina das crianças a partir do momento que existe o domínio pleno do código alfabético.

Os dados encontrados nesta pesquisa apresentam grandes semelhanças com a realizada em 2010, sobre a temática de leitura em Portugal (M. Santos et al., 2007, p. 201), em especial, com relação às iniciativas tomadas pelos encarregados de educação para estimular a prática de leitura das crianças. Notadamente, nos itens “*leva-los a livrarias*” e a participação em “*atividades da escola*”, que igualmente apresentaram-se números superiores ao item “*ir a bibliotecas*”, e com menor índice ainda a frequência na biblioteca municipal. O que demonstra que a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas de Aveiro reflete e confirma, até o momento, a realidade portuguesa.

As crianças investigadas possuem um acervo particular de livros de literatura infantil, com quantidade variando entre: mais de 51 livros 35%; de 31 a 50 livros 18,7%; de 11 a 30

livros 25,5% e até 10 livros 16%. Mas, também foi constatado que essa realidade não se faz presente em 4% dos lares.

Verificou-se que as famílias com maior número de livros de literatura infantil, em casa, o encarregado de educação, respondente do questionário, tem formação escolar mais elevada. Pois, do conjunto de encarregados de educação com Curso de Pós-Graduação, 61% das crianças tem mais de 51 livros, enquanto, o grupo que não possui livros (38,5%) é de famílias onde o encarregado de educação tem somente a Educação Básica.

Uma vez que o contexto exhibe números heterogêneos, procurou-se identificar se as crianças desprovidas de livros, no ambiente familiar, recorriam às bibliotecas para suprir suas necessidades de leitura literária. Assim, os Gráficos 33 e 34 exibem o cruzamento desta variável com o empréstimo realizado na Biblioteca Escolar e o registro na Biblioteca Municipal, respectivamente.

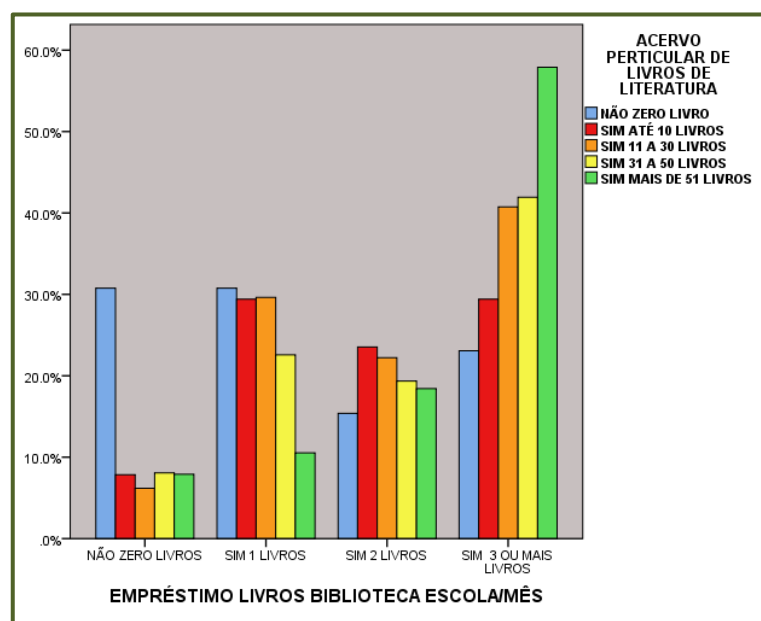


Gráfico 33 - Educando - Acervo particular e empréstimo na biblioteca escolar

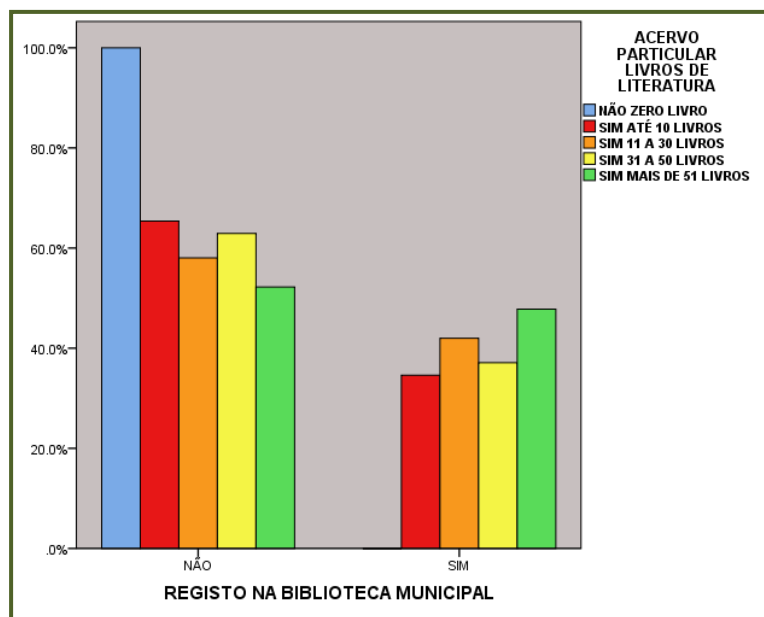


Gráfico 34 - Educando - Acervo particular e registro biblioteca municipal

Com base nos resultados, percebe-se que as variáveis são dependentes, assim, quanto mais livros a criança possui, mais tendência a solicitar livros na biblioteca da escola (Pearson Chi-Square 0,001) e, por sua vez, tem registro na Biblioteca Municipal (Pearson Chi-Square 0,017).

A participação dos educandos nas atividades de incentivo à leitura também tem influência da presença de livros literários no ambiente doméstico, haja vista que, 75% das crianças que não possuem livros não participam das referidas atividades, em contrapartida, 75,9% das crianças com mais de 51 livros, no acervo privado, têm frequência nas promoções de leitura. O Gráfico 35 reflete esse panorama.

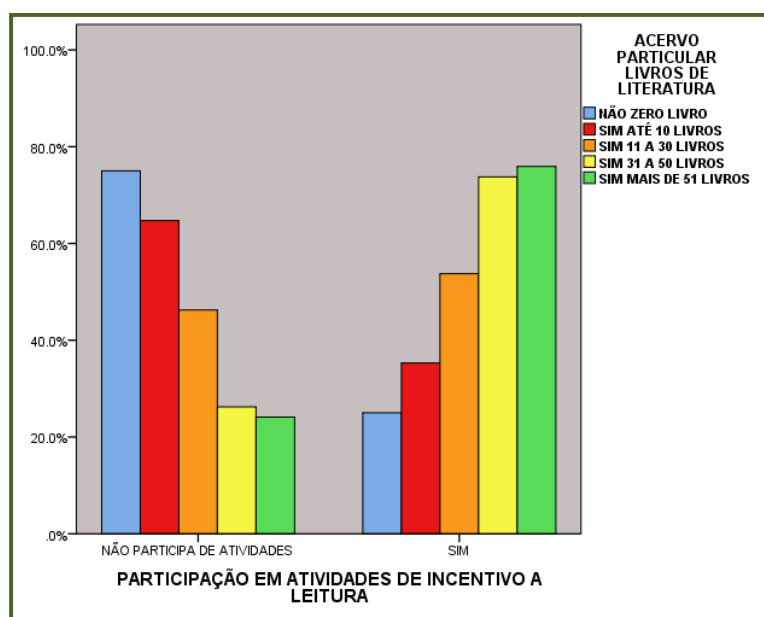


Gráfico 35 - Educando - Acervo particular e participação em atividades de incentivo à leitura

Aprofundando os resultados sobre atividades de estímulo à leitura e acervo particular de literatura, constatou-se que os educandos desprovidos de livros literários e os que possuem baixo índice (até 10 livros) têm participação significativa somente em feiras de livros (77%) e atividades proporcionadas pela escola (70%). As crianças que contam com até 10 livros em casa tem frequência ínfima (6,7%) em atividades de hora do conto, ir a bibliotecas e assistir a programas na televisão.

Os alunos do 1º ano são os que menos participam de atividades de incentivo à leitura (54,5%), a partir do 2º ano os números de participação são todos maiores de 60%.

A leitura de livros *on-line* ainda não é uma realidade no cotidiano de quase a totalidade dos encarregados de educação (93,4%) e, o que significa que estes, até o momento, não incorporaram as tecnologias como instrumento na leitura de lazer.

Em questão aberta, o pequeno grupo elencou os sites que realizam para essa modalidade de leitura e os citados com unidade de percentual significante, foram o Google Book (50%) e Biblon (16,7%). Na categoria “*outros*” tem-se percentual de 33,3%.

Com relação à indicação de sites de leitura *on-line*, para crianças, foram citados o Portal Biblon e a Biblioteca Digital de Livros/PNL, com índice ínfimo. Os resultados apontam que a leitura *on-line* atualmente não faz parte das atividades de lazer das crianças e que o PNL precisa investir mais na divulgação de suas ações, junto a toda comunidade escolar, de modo que a literatura infantil *on-line* seja inserida como opção de entretenimento lúdico para os menores.

Torna-se importante recorrer à análise dos demais sujeitos da pesquisa, cujo somatório dos dados (professores, encarregados de educação, alunos e professores bibliotecários) comprova que a leitura *on-line* não faz parte da rotina da comunidade escolar pesquisada.

A propósito, merece preocupação, os índices de leitura *on-line* dos portugueses, pois o estudo do OberCom, publicado em 2010, apontava um índice de 56,5% de pessoas que nunca realizaram atividade de ler/consultar livros *on-line* (2010b, p. 19) e a investigação mais recente mostra que esse percentual teve crescimento significativo, agora os números são de 86,7 % (2012, p. 20).

Os números atuais colocam Portugal na contramão da tendência mundial, tem-se o exemplo da Espanha, cujo relatório do Ministério da Cultura (Espanha. Ministério da Cultura, 2012, p. 57) indica que “un poco más de la mitad de los españoles de 14 ó más años (52,7%) leen en soporte digital”

Conclui-se que a leitura dos alunos, sujeitos da pesquisa, depende de uma série de variáveis interligadas: o número de títulos no acervo particular, o empréstimo na biblioteca escolar, a frequência em atividades de incentivo à leitura e o interesse pela literatura, além de formação educacional e da prática de leitura do seu encarregado de educação. Assim, a pesquisa sustenta os paradigmas da literatura científica, a exemplo dos estudos da ALA (2002) que revelaram que “there is correlation between number and variety of reader materials in a child’s home and standardized test scores”. A leitura das crianças tem forte influência do contexto social onde ela está inserida e a cultura de leitura é um processo que agrega uma totalidade de prática e interesses.

• Portal Biblon

Com base nas informações dos encarregados de educação, apresenta-se inicialmente um panorama sobre os registros dos utilizadores no Portal Biblon.

A Tabela 22 evidencia os dados de registro dos educandos na plataforma.

REGISTRO DO EDUCANDO NO PORTAL BIBLON	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
SIM	178	52,8%	54,9%
NÃO	146	43,3%	45,1%
TOTAL	324	96,1%	100,0%
NÃO RESPONDEU	13	3,9%	
TOTAL	337	100%	

Tabela 22 - Educando - Registro Biblon

A seguir, demonstra-se a relação entre números de utilizadores com perfil no portal e as formações, realizadas pela pesquisadora, ordenada por escolas (Tabela 23).

AGRUPAMENTO ESCOLAS AVEIRO	ALUNOS QUE RECEBERAM FORMAÇÃO		ALUNOS COM REGISTRO NO BIBLON	
	Nº ALUNOS	Nº TURMAS	N.	%
ESCOLA EB1 “A”	148	7	53	35,81%
ESCOLA EB1 “B”	272	11	52	19,11%
ESCOLA EB1 “C”	101	5	32	31,68%
ESCOLA EB1 “D”	147	6	41	27,89%

Tabela 23 - Educando - Registro Biblon e formação na escola

A escola EB1 “A” é a escola com maior de utilizadores registrados no Biblon, segundo informações dos encarregados de educação, dado que confirma as conclusões da

pesquisadora. A referida escola foi a instituição de ensino que os professores mais demonstraram interesse no Biblon, inclusive com contribuições efetivas nas formações. Além do que, a escola contava com boa estrutura em termos de recursos tecnológicos, possibilitando que, na maioria das formações, os alunos acompanhassem as atividades com o uso de computadores, providos de internet sem fio.

Desta feita, tomando por base exclusivamente as respostas dos encarregados de educação, no conjunto de utilizadores do portal a EB1 “A” volta a aparecer como a escola com maior número de registros, porém percebe-se uma reordenação em se tratando das outras escolas.

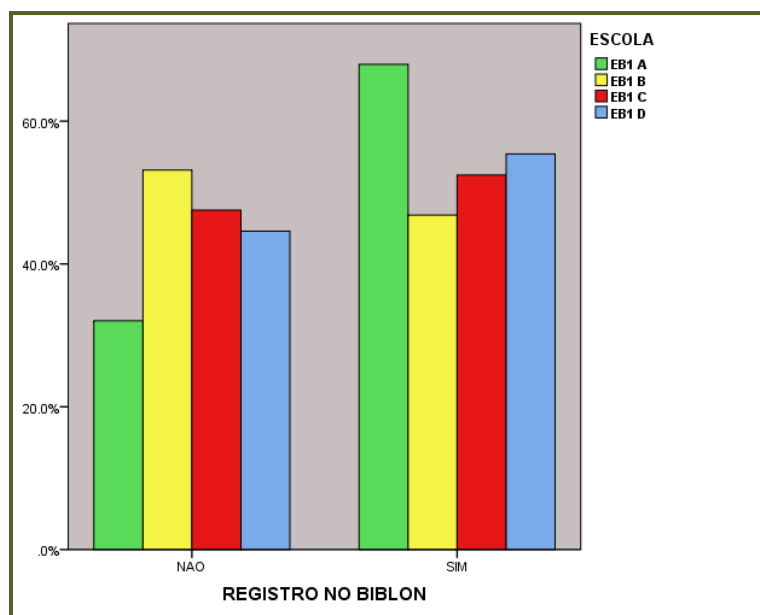


Gráfico 36 - Educando - registro Biblon e escola

Informa-se que, seguindo o planeamento, as formações de utilizadores concentraram-se nas turmas a partir do 2º ano, visto que estes alunos já apresentam competências de leitura e escrita e também para uso do computador, com desenvoltura. Na tabela seguinte percebe-se a relação entre formação de utilizadores e registro no Biblon, por ano do aluno.

ANO	ALUNOS QUE RECEBERAM FORMAÇÃO		ALUNOS COM REGISTRO NO BIBLON	
	Nº TURMAS	Nº ALUNOS	Nº	%
1º ANO	2	48	33	68,75%
2º ANO	10	234	91	38,88%
3º ANO	8	186	116	62,36%
4º ANO	9	200	80	40%

Tabela 24 - Educando - Registro Biblon e ano formação

O Gráfico 37 mostra a disposição dos utilizadores com registro no Biblon, distribuídos por ano. Pode-se identificar que, os alunos com nível educacional mais elevado tendem a demonstrar maior interesse pelo portal, independente de ter participado da formação.

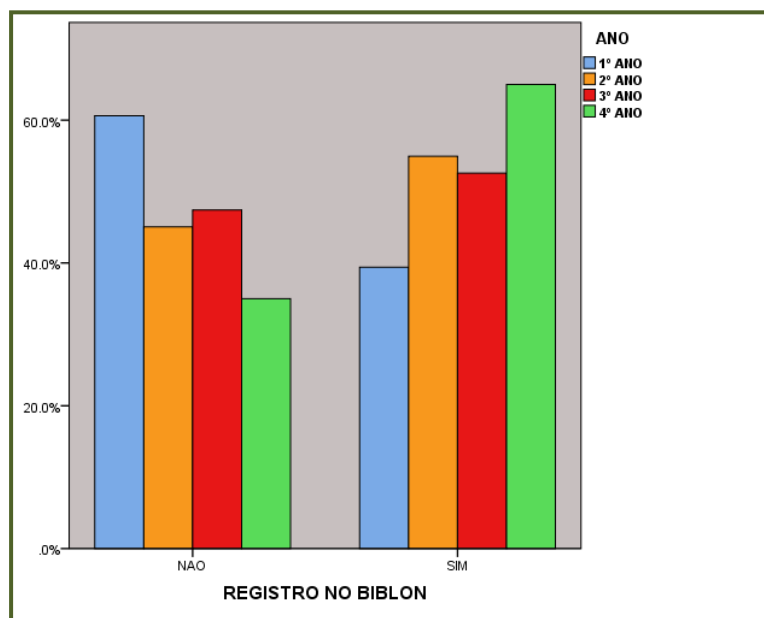


Gráfico 37 - Educando - Ano e registro Biblon

Os encarregados de educação responderam que 45,1% dos educandos não efetuaram o referido registro, 28,4% foram registrados na escola e somente 25,5% tiveram o registro realizado em casa.

Identificou-se que o nível educacional do encarregado de educação constitui-se como uma variável dependente para o registro no portal (Pearson Chi-Square 0,007). Dentre o grupo de pais que possui Curso de Pós-Graduação, 71,9% têm filhos com perfil na plataforma.

Percebeu-se igualmente grande relação entre a formação do encarregado de educação e o local onde foi efetuado o registro na plataforma, demonstrado na Tabela 25.

FORMAÇÃO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	LOCAL DO REGISTRO DO EDUCANDO NO BIBLON	
	ESCOLA	CASA
EDUCAÇÃO BÁSICA	23,9%	15,1%
ENSINO SECUNDÁRIO	32,6%	16,3%
LICENCIATURA	27,2%	37,2%
PÓS-GRADUAÇÃO	15,2%	31,4%

Tabela 25 - EE - Formação e local registro Biblon do educando

No caso do registro ter sido realizado no ambiente doméstico, 11,3% foram realizados com ajuda de terceiros, 9,2% não contaram com nenhum auxílio e 5% não especificaram se houve ou não ajuda de outra pessoa para o registro no portal. De referir que a maior

contribuição foi por parte dos irmãos e que as mães foi o ente familiar que não obteve nenhum índice de resposta.

No cruzamento das variáveis “*ano do educando*” e “*crianças que receberam ajuda para registro no Biblon*”, o resultado está assim classificado: 1º ano 10,5%, 2º ano 34,2%, 3º ano 42,1% e 4º ano com 13,2%. A propósito, esta informação contrapõe ao esperado, visto que considerava-se que as crianças de menor idade teriam mais necessidade de ajuda e os números mostram que os educando do 1º ano foram os que menos contaram com auxílio.

Também foi investigado se alguém da família do educando efetuou registro Biblon, 93,6% respondeu de forma negativa e 6,4% confirmou o registro, que ficou distribuído entre: irmãos 3,4%, mãe 1,5%, pai 1,2% e outros 0,3%.

A informação de que os irmãos aparecem como o familiar com maior registro, leva a crer que o interesse pelo portal deve-se ao fato de estarem na faixa etária do público potencial do site.

Embora os números apontem pouca diferença entre os percentuais quantitativos de registro do pai e da mãe, faz-se ilações, com base nos comentários postados, que esta foi o familiar com maior participação das atividades domésticas desenvolvidas com o Biblon.

Em questão aberta, o encarregado de educação poderia explicar sobre as motivações para o referido registro, as respostas com maiores evidências foram: a apresentação do Biblon na escola e recomendação desta, curiosidade sobre a plataforma e a oportunidade de leitura. Merece esclarecer que a abstenção da resposta foi muito além do esperado.

No contato com os encarregados de educação procurou-se sensibilizá-los a participarem do portal, com vista à integração e realização de leitura conjunta, porém conclui-se que a estratégia não foi suficiente, pois o Biblon teve pouca adesão das famílias. A proposição já era evidente quando da análise dos inquéritos dos professores e dos professores bibliotecários, pois foi um dos argumentos usados para o não uso da plataforma em sala de aula e na biblioteca.

Identificou-se que os encarregados de educação com nível de formação mais elevado estimularam o seu educando a efetivar a criação do perfil, no ambiente familiar e, ainda, que este realiza a leitura em conjunto com a criança.

As atividades realizadas no Biblon, após o registro na plataforma, segundo os encarregados de educação, estão inventariadas na Tabela 26.

ATIVIDADES REALIZADAS NO BIBLON	RESPOSTAS		CASOS PERCENTUAIS
	Nº	%	
LIVROS ADICIONADOS AOS FAVORITOS	49	31,2%	60,5%
ADICIONADOS AMIGOS	42	26,8%	51,9%
ADICIONADOS COMENTÁRIOS	26	16,6%	32,1%
CRIAÇÃO/PARTICIPAÇÃO GRUPOS	20	12,7%	24,7%
ADICIONADAS IMAGENS	17	10,8%	21,0%
ADICIONADOS VÍDEOS	3	1,9%	3,7%
TOTAL	157	100%	193,8%

Tabela 26 - Educando - Atividade no Biblon

Em paralelo às respostas dos professores, na mesma questão, podem ser extraídas algumas deduções. Considera-se que, em sala de aula, os alunos foram estimulados a terem uma participação mais efetiva no portal, manifestando suas opiniões sobre o texto literário, através dos comentários, sendo esta a alternativa com maior número de evidência, o que não ocorreu no ambiente da família. Fato este que comprova a importância da mediação e do incentivo no contexto da leitura e escrita.

Em função de que a ferramenta de criação de grupos foi usada com maior frequência no lar do que na escola, confirma-se a hipótese já levantada de que a iniciativa de reunir amigos em grupos partiu das próprias crianças.

O recurso de adicionar vídeos obteve percentuais inferiores em ambas as situações, por esta razão e em soma às observações da pesquisadora, considera-se que a ferramenta apresenta dificuldades de uso por parte das crianças, haja vista que professores e encarregados de educação citaram “*site confuso*” como um dos pontos fracos da plataforma.

A fim de conhecer o nível de leitura do utilizador do portal Biblon, e de sua família, fez-se uma correlação com variáveis que demonstram a prática de leitura dos familiares.

A prática de leitura do educando e do encarregado de educação não são variáveis dependentes para o registro no portal, porém, com base no Gráfico 38, percebe-se que as crianças com maiores índices de leitura/mês são usuários do Biblon.

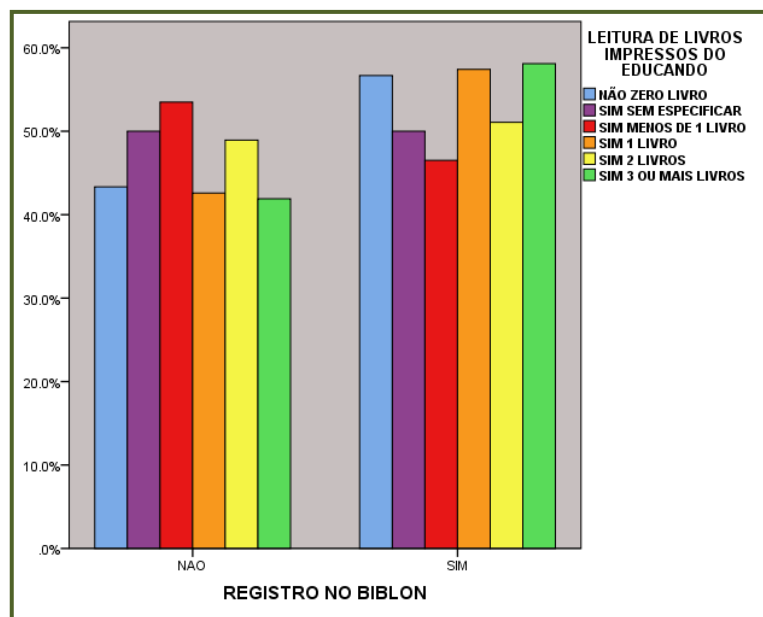


Gráfico 38 - Educando leitura impressos e registro Biblon

A leitura de livros *on-line*, do mesmo modo, não demonstra dependência para o registro no Biblon, porém 57,1% dos encarregados de educação que apresentam a prática, os seus educando possuem perfil na plataforma. Do mesmo modo, aparece com grande índice de registro no portal (65,1%), as crianças que participam de atividades de incentivo à leitura.

Dentre as práticas de leitura que apresentam influência para a efetivação do perfil no portal, encontra-se a leitura em conjunto, partilhada entre encarregado de educação e educando (Pearson Chi-Square 0,006).

Observou-se, também, que os alunos com menor índice de registro no portal são os que não têm frequência na biblioteca da escola, com finalidade de requisitar livros para leitura, dados dispostos no Gráfico 39.

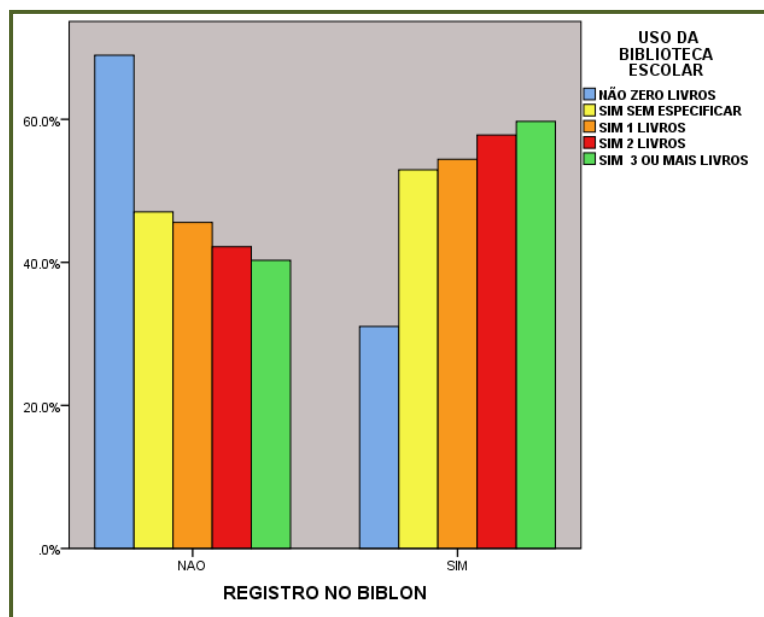


Gráfico 39 - Educando - Uso biblioteca escolar e registro Biblon

Observou-se que os educandos que tem registro no Biblon fazem uso da internet, com grande percentual, para o lazer (87,1%) e para realizar tarefas escolares (77%). E seu encarregado de educação, igualmente, usa a internet para receber e enviar mensagens assíncronas (82,6%), realizar tarefas profissionais (73,6%) e aceder à informação (60,1%).

Em se tratando do uso de sites de redes sociais foi identificado que, apesar de não apresentarem dependência, quando o encarregado de educação usa os referidos sites os seus educandos tendem a criar perfil no Biblon, Gráfico 40. Da mesma maneira, o educando com perfil no Biblon usa a internet para comunicar-se em redes sociais (73,9%).

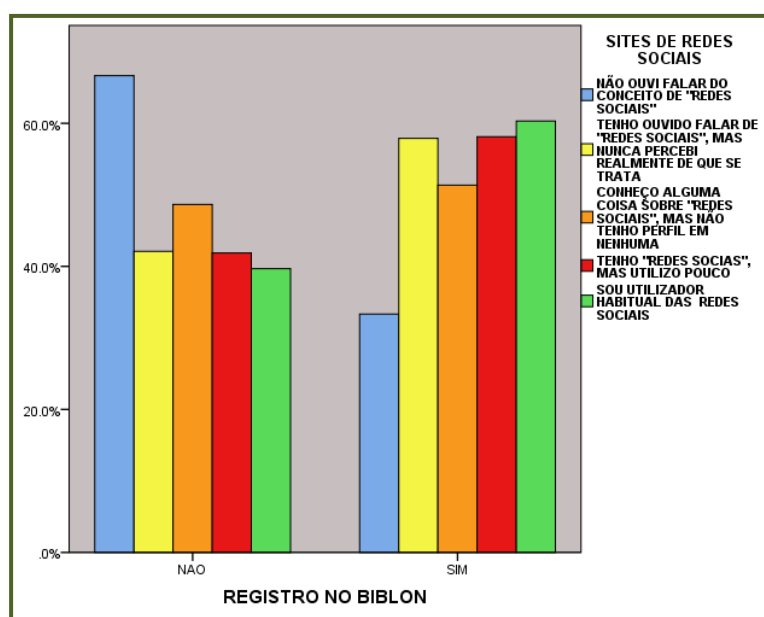


Gráfico 40 - EE uso rede social - Educando registro Biblon

Quando questionados sobre o potencial dos sites de redes sociais para as crianças, os encarregados de educação, cujo educando tem registro no Biblon, consideraram como maior potencial a comunicação entre pessoas, visto que as respostas com índices mais relevantes foram; “*estabelecer novas relações com outras pessoas*” (64,9%) e “*nova forma de manter contatos com os amigos*” (60,9%).

No que tange aos inconvenientes do uso, 60% acusa “*partilhar ideias ou conteúdos*” e 57,5% com a “*falta de privacidade*” e 75% não vê inconveniente no uso por seus educandos.

Sobre redes sociais como incentivo à leitura literária, as crianças com registro na plataforma tem como encarregado de educação pessoas que consideram que esse tipo de site é estímulo para a leitura.

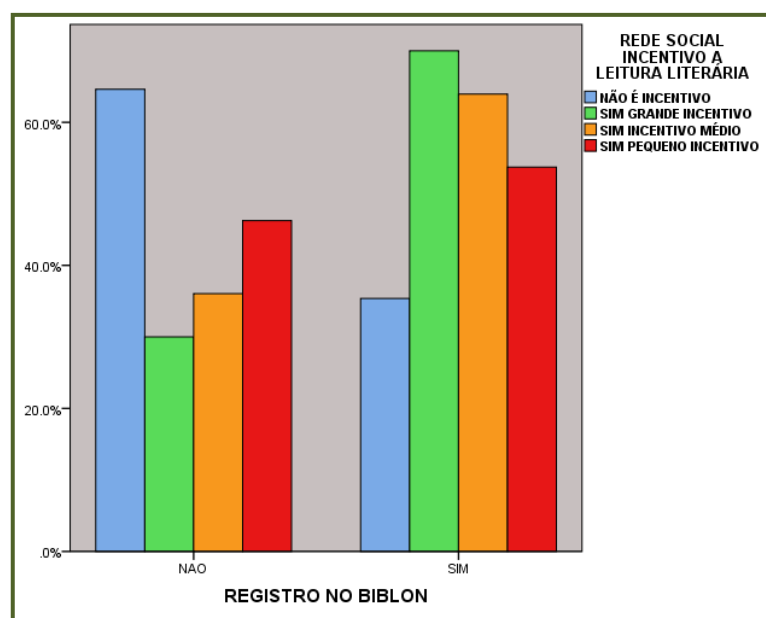


Gráfico 41 - EE rede social incentivo leitura - Educando registro Biblon

No intuito de conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a plataforma Biblon, foi questionado sobre os pontos fortes e fracos do portal, cujos resultados encontram-se nos Gráficos 42 e 43, respectivamente. Como a questão foi formulada de modo aberta, para adaptação ao tratamento de dados, fez-se agrupamentos das respostas, em percentagem, que exprimiam perspectivas similares.

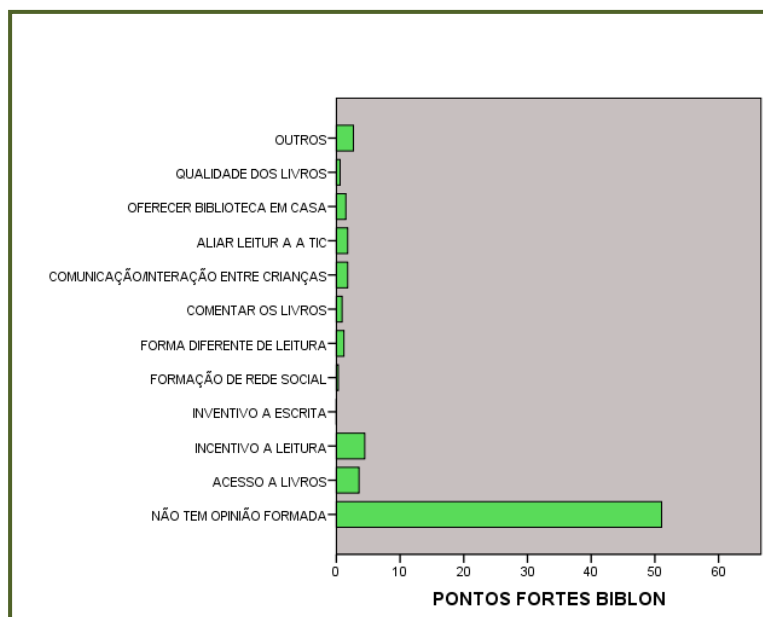


Gráfico 42 - EE - Biblon ponte forte

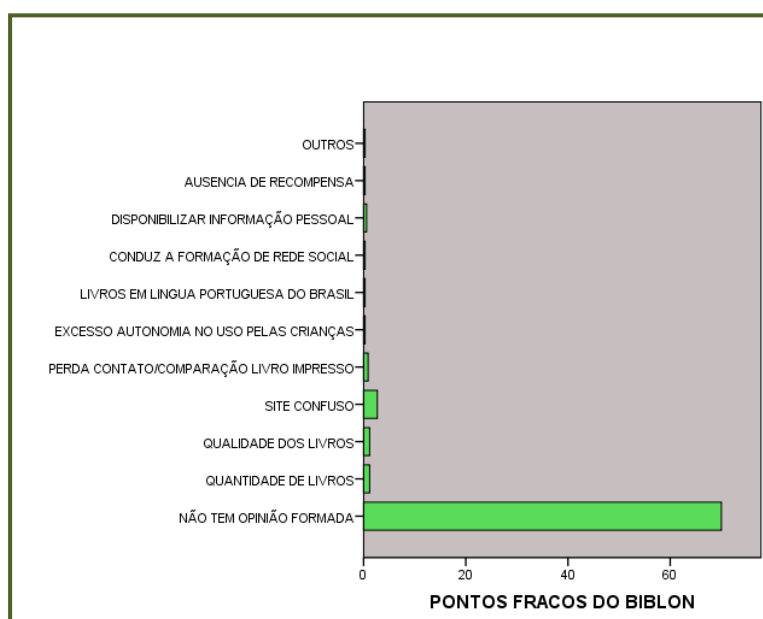


Gráfico 43 - EE - Biblon ponte forte

Enfatiza-se que um grande número dos inquiridos ficou omissos a respeito de emitir opiniões sobre o Portal Biblon e dentre as respostas significativas “*não tenho opinião formada*” foi a que teve maior incidência.

Para os encarregados de educação os aspectos fortes do Portal Biblon são primeiramente incentivar a leitura, oportunizar o acesso a livros e oferecer biblioteca no ambiente doméstico. Dessa forma, considera-se que os respondentes veem o portal como instrumento para o estímulo à literatura infantil e perceberam a intenção original da iniciativa ao fazer elo do site

com a instituição biblioteca, visto que pretende-se que as bibliotecas escolares usem a plataforma como ferramenta para serviços de leitura e escrita.

Apesar do baixo número, é relevante ressaltar a resposta de determinados encarregados de educação que consideram que o portal Biblon pode proporcionar a perda de contato com o livro impresso ou, então, estabeleceram comparação negativa em relação aos livros em papel, sendo estes fatores apresentados como ponto fraco da plataforma. Por ocasião da observação, a pesquisadora não identificou essa percepção por parte dos alunos e igualmente por parte dos professores, como também este contexto não foi citado nas respostas dos inquéritos.

Recorrendo ao estudo de caso realizado por Druin, Weeks, Massey e Bederson (2007) com utilizadores assíduos da ICDL, os resultados indicaram que, apesar de ainda gostarem de ler o livro de forma física, todos apreciaram claramente os livros da ICDL e, ainda, sugeriram ser mais fácil e agradável usar os recursos do computador para localizar um título. Os autores concluíram que essa perspectiva deve-se à ausência das tradicionais estruturas de catalogação na organização dos livros da referida biblioteca digital.

Considerando-se os dados acima elencados, tem-se o perfil dos alunos e dos encarregados de educação, que fizeram maior uso do Biblon, apresentado a seguir.

PERFIL DO ALUNO QUE FEZ USO MAIS EFETIVO DO PORTAL BIBLON	
INDICADORES	DADOS
Formação – Educando	Ano 4º
	Escola EBI “A”
Formação - Encarregado de Educação	Curso de Pós-Graduação
	Quanto mais elevada a formação mais incentivo para o registro na plataforma ser realizado no ambiente doméstico
Leitura – Educando	Ler de 1 a mais livros/mês
	Usa a biblioteca escolar para requisitar livros
	Participa de atividades de incentivo à leitura
Leitura - Encarregado de Educação	Apresenta-se com índice de leitura como leitor médio
	Realiza leitura <i>on-line</i>
	Realiza leitura com o educando
Internet - Educando	Uso para lazer e realizar tarefas escolares
Internet - Encarregado de Educação	Uso para enviar mensagens assíncronas realizar tarefas profissionais e aceder à informação
Redes Sociais - Educando	Tem perfil em rede social
Redes Sociais - Encarregado de Educação	Conhece algo sobre rede social, apesar de nem sempre ter perfil
	Considera como potencial para crianças oportunizar comunicação entre pessoas
	Não ver inconveniente no uso por crianças
	Considera rede social literária como incentivo à leitura
Biblon - Ponto Forte	Incentivo à leitura
	Acesso a livros
	Comunicação/integração entre as crianças
	Elo entre leitura e TIC
Biblon - Ponto Fraco	Site confuso
	Quantidade dos livros
	Qualidade dos livros
	Perda contato/Comparação com livro impresso

5.3. Portal BIBLON

Esta parte destina-se a apresentar e analisar os dados coletados no Portal Biblon, tendo por base os registros de acesso e postagens dos utilizadores e centra-se nas informações relacionadas aos participantes e aos livros. O objetivo é traçar o perfil do utilizador, identificar as escolhas mais notórias que recaem sobre a literatura infanto-juvenil, o uso das ferramentas mais eficazes para incentivar a participação na rede social, apontar os mediadores

sociais de leitura e as manifestações dos participantes decorrentes do seu envolvimento com o livro e, por fim, os indicadores para a construção da rede social entre os interagentes.

As informações sobre o utilizador foram trabalhadas na totalidade ou separadamente, de modo a melhor expressar o uso do portal, em três tempos; o período experimental, durante o ano de 2010; o período da observação participante, quando da realização das formações de utilizador para a comunidade escolar, que corresponde de janeiro a junho de 2011 e, por fim, de julho de 2011 a 31 de março de 2012, época em que se encerra a coleta dos dados na plataforma.

Na primeira página do portal Biblon, encontra-se disponível os recursos oferecidos, notadamente a página para efetuar registro ou/e o *login* do utilizador e a biblioteca digital, com o repositório dos livros.



Ilustração 14 – Biblon – Página inicial

• Utilizadores

No final de março de 2012, o portal Biblon contava com um total de 519 (quinhentos e dezenove) utilizadores. Durante o ano de 2010, no período experimental, congregou 37 (trinta e sete) pessoas. Em 2011, iniciou sua utilização no Agrupamento de Escolas de Aveiro, quando foram registrados 397 (trezentos e noventa e sete) perfis, após esse período, foram somente 85 registros. Observando os dados merece destacar que o grande percentual de registro do perfil na plataforma foi realizado durante as intervenções realizadas no Agrupamento de Escolas de Aveiro (76,49%).

Para criação do perfil do utilizador são requisitadas as seguintes informações: nome para ser identificado como utilizador e palavra-passe, email, nome, apelido, data de

nascimento, país, concelho, autores favoritos, messenger e skype. A Ilustração 15 apresenta a página de perfil de um utilizador.



Ilustração 15 – Biblon – Perfil do Utilizador

A maioria dos utilizadores é do sexo feminino, percentual de 61,21%, enquanto o sexo masculino totaliza 38,72%.

Somente 10,78% dos participantes completaram dados sobre nascimento, desse conjunto 80,35% tem idade entre 9 a 11 anos. Contudo, foram identificados participantes nascidos na década de 50, 60, 70, 80 e 90, com o mesmo percentual de 3,57%, o que pressupõe-se que são os professores e familiares dessas crianças e demais membros da rede social Biblon.

De posse de varias informações registradas no portal, pode afirmar que a grande maioria dos utilizadores tem nacionalidade portuguesa.

As informações solicitadas para criação do perfil ficaram incompletas, o que resultou no impedimento da construção, com detalhes, do perfil do utilizador, notadamente a faixa etária. Tendo por base os dados recolhidos no inquérito junto aos educadores e encarregados de

educação que demonstraram apreensão com o uso de redes sociais por crianças e jovens, devido às questões de segurança, considera-se esta a justificativa para a omissão das informações no perfil.

O item “*autores favoritos*”, na página do perfil, do mesmo modo, não foi satisfatório, devido à escassez de informações. Os destaques são: Luiza Ducla Soares (40,74%), Antonio Torrado (11,11%), Ana Maria Magalhães e João Pedro Méseder (igualmente com 7,40%). Destaca-se que ainda foram citados outros autores da literatura infantil portuguesa, porém com números ínfimos. Além desses, foram encontrados, apesar de percentuais minutos, autores estrangeiros, a saber: Elizabetta Dami, Dav Pilkey, Adam Blade e Joanne Kathleen Rowling e também, o escritor brasileiro de banda desenhada Mauricio de Sousa.

Contudo, o grande destaque foi dado a autores da literatura infantil portuguesa. A presença de escritores estrangeiros, manifestada de modo diminuto, deve-se a divulgação destes nos *media*, com predomínio das consagradas séries infantis e juvenis, algumas até já apresentadas em outros formatos, como em filme.

Congregando estas informações, de manifestação do conhecimento e da preferência literária dos alunos, com as informações dos educadores, aponta-se que o sistema escolar português deve atentar para a relevância da repercussão determinante de trabalhar o pluralismo junto à comunidade escolar, de modo a favorecer a integração, notadamente no saber e na cultura, visto que, vive-se em um contexto social culturalmente diversificado. A posição da UNESCO (2001) sustenta este fato, quando aponta o papel da escola na aquisição das competências interculturais, junto aos alunos, de modo a permitir a convivência positiva e benéfica com culturas distintas.

Com relação ao nome que o participante usou para ser identificado como utilizador no Biblon houve quase que unanimidade em valer-se do seu próprio nome ou suas iniciais. O nome mais curioso identificado foi de uma pessoa do sexo feminino, que usou “*biblio teca*”.

Durante as formações de utilizador junto aos alunos, a pesquisadora sempre alertava sobre a segurança com dados pessoais e sugeria que no *avatar* as crianças não fizessem uso de fotos que revelasse a identificação dos participantes, ainda assim, 20,87% dos participantes usaram suas fotos como identidade virtual e 82,46% dos utilizadores utilizou a identidade fornecida pela plataforma. As outras temáticas mais relevantes para criação do *avatar* foram: ídolos dos *media* (27,47%), natureza (21,97%), esporte (17,58%), animal de estimação (9,89%) e personagens de livro (2,1%). Na ilustração abaixo apresenta-se a página de utilizadores.



Ilustração 16 – Biblon – Página de Utilizadores

Torna proeminente, no uso do *avatar*, relacionar o índice muito superior do emprego de personagens dos *media* com os números dos personagens da literatura infantil, pois aponta a importância e a intensidade da presença dos *media* no cotidiano das crianças.

- **Livros**

A biblioteca digital da plataforma Biblon, Ilustração 17, encontra-se disponível ao público, porém a utilização das ferramentas que possibilitam a interação com os livros só é permitida a partir do registro do perfil.

O acervo encontra-se dividido em categorias por faixa etária: de 5 a 6 anos, 7 a 8 anos e por fim 9 a 10 anos. Os livros, que estão inseridos no Programa PNL, encontram-se em destaque.

Na ocasião da recolha dos dados, o fundo documental contava com 142 (cento e quarenta e dois) livros, distribuídos por conjuntos; 24 títulos destinados às crianças de 5 a 6 anos; 54 títulos indicados para crianças de 7 a 8 anos e 64 títulos sugeridos para o público de 9 a 10 anos. O portal apresenta 34 títulos à parte por estarem inclusos no PNL.

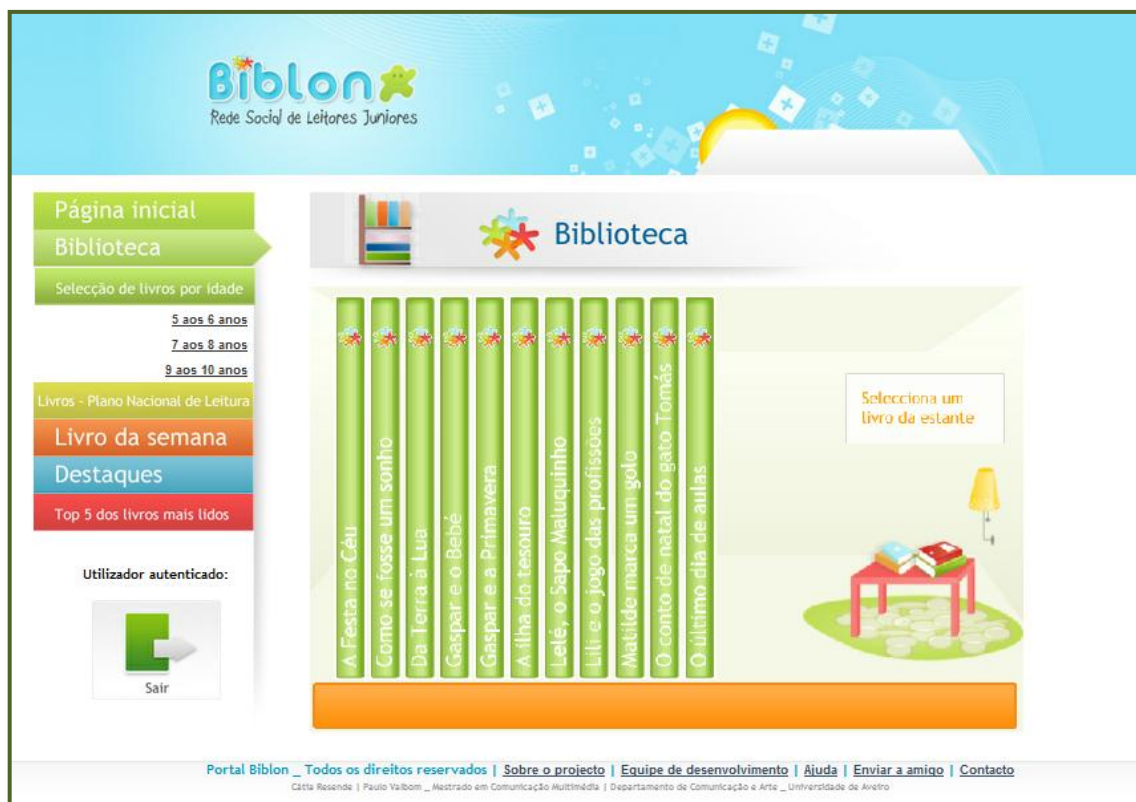


Ilustração 17 – Biblon – Página da Biblioteca

Percebe-se que as crianças sentem necessidade de ler e contar, contemplar e partilhar, criticar e proclamar, escrever e ser lido. Assim, o portal Biblon disponibiliza o recurso “*adicionar comentários*”, que é um ambiente de escrita e partilha do leitor, decorrente do seu envolvimento com a fantasia da literatura.

Cada leitor constrói significado a partir da interação com uma obra literária, assim, ao integrar a sua biografia e a criação de textos, em torno do enredo, o leitor revela seu mundo social e cultural. Dessa forma, o Biblon proporciona, aos primeiros leitores e escritores, um espaço potencial para desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita, criatividade, comunicação e engajamento na cultura participativa.

Ao oportunizar liberdade de expressão espontânea às crianças e criação de relacionamentos, através de suas manifestações, o portal favorece estas práticas, desperta o sentimento de pertença e motiva a participação em comunidades. Contribuindo, assim, para a construção de identidade das crianças e posicionamento junto a seus pares.

A partir do registro no portal, os utilizadores podem inserir comentários referentes aos livros, dessa forma, foram contabilizados na totalidade 194 comentários com a seguinte distribuição: 12 comentários durante o período experimental, 164 comentários por ocasião da observação participante e mais 18 até no momento da coleta de dados. Um percentual de 35 %

dos livros apresentam comentários, que corresponde a 50 títulos, o livro com maior índice apresenta 23 comentários, contudo, 92 livros (64,7%) não apresentam comentários. Dentre o conjunto de utilizadores do portal 15,5% colocou postagem nos livros.

Reproduzem-se, abaixo, os comentários mais notórios colhidos no portal, acompanhados do número de identificação do utilizador e o dia da postagem. Informa-se que visando manter a fidelidade das postagens foi realizada a transcrição literal destas, apenas dando destaque, com letra em negrito, das passagens que correspondem à temática em destaque.

O maior número de postagens versa sobre os livros, onde os utilizadores expressam suas opiniões, positivas ou negativas, sobre o enredo da história.

“Eu gostei muito deste livro não só é muito interessante como tem muita lógica. É giro.”, utilizador 125, dia 29 de janeiro de 2011.

“Acho que a Matilde não tem razão porque ganhar é o desporto e perder é outra coisa.”, utilizador 290, dia 16 de fevereiro de 2011.

“Eu gostei do livro, mas achei um bocado seca.”, utilizador 160, dia 18 de fevereiro de 2011.

“Eu achei errado porque a gata mentiu”, utilizador 356, dia 08 de abril de 2011.

“este livro é muito fixe no entanto também (sic) fala sobre da minha lagoa preferida do pais de PORTUGAL.”, utilizador 148, dia 20 de junho de 2011.

“Eu gostei muito desta história (sic), mas eu não gostei da atitude do pai dos sete irmãos porque não devia dizer que deviam nascer sete corvos.”, utilizador 385, dia 20 de julho de 2011.

Algumas das narrativas versam sobre o Biblon, com elogios à iniciativa e, também, ressaltando críticas.

*“Este site deveria permitir **ampliar o livro para o tamanho total do ecrã**, para facilitar a leitura.”*, utilizador 106, dia 26 de janeiro de 2011.

*“Este livro está engraçado, eu tenho 9 anos e **mesmo para mim tem palavras difíceis** (sic) **imaginem para os de 7-8 anos**”*, utilizador 148, dia 31 de janeiro de 2011.

“Eu achei que devia ter mais imagens”, utilizador 295, dia 17 de fevereiro de 2012.

*“Nossa! **este livro está cheio de erros, de língua** (sic) **portuguesa**... Não gostei dessa parte.....”*, utilizador 174, dia 25 de fevereiro de 2011.

*“Eu gostei de tudo. **Eu acho o Biblon muito fixe**.”*, utilizador 35, Comentário de M... EB1 “C” 4º A, dia 9 de abril de 2011.

“eu nao (sic) percebo onde se carrega para ler o livro online. EXPLIQUEM-SE”, utilizador 382, dia 9 de agosto de 2011.

Abaixo, reproduzem-se as narrações que fazem elo com o repertório literário do utilizador, remetendo a outros livros ou a situações de leitura.

“Eu gostei muito deste livro digital, porque fala de uma bruxa que tinha um caldeirão, e que um dia ele teve um furo, mini tão mini que quase nem se via, e muitas coisas mais se passaram, e eu gosto muito de contos com bruxas. E sabem uma coisa? esta semana a nossa turma trabalhou um livro que falava de bruxas. Uma despedida do vosso amigo B... e até à próxima (sic).”, utilizador 150, dia 31 de janeiro de 2011.

“Eu ja (sic) tinha ouvido uma historia parecida a esta.”, utilizador 208, dia 05 de fevereiro de 2011.

“É um livro intersante (sic), giro, e cheio de piada. É pena telo em casa e já o ter lido, aliás já li a coleção toda. Só há um que eu não tenho e um diario (sic) de um banana 4 e queria que o acrescentassem (sic) se conseguissem. Adeus M.. N...” utilizador 396, dia 01 de maio de 2011.

“não está certa a história, mas também é bom ouvir novas verções (sic)!!!”, utilizador 415, dia 11 de maio de 2011.

“Eu já estudei este livro na escola. Em setembro vou para o ciclo. Este livro tem texto dramático. Já fiz este teatro para um público que nos aplaudiu. Este livro é excelente”, utilizador 487, 13 de dezembro de 2011.

“Viagem a (sic) terra dos encantos: Isto é uma historia de jeito não (sic) este treta”, utilizador 232, dia 20 de junho de 2011.

Alguns dos utilizadores aproveitaram o espaço para sugerir a leitura dos seus livros mais apreciados, para os outros participantes do Biblon.

“Este livro foi divertido. Mas que bruxa pateta. de certesa (sic) que não serve para ser bruxa. Acompanhem esta vida estranha num livro divertido e cheio de piadas”, utilizador 151, dia 31 de janeiro de 2011.

“Eu achei este livro muito interessante (sic) e acho que o deviam ler! Espero que gostem deste livro como eu gostei!”, utilizador 261, dia 26 de março de 2011.

“achei fixe porque eu gosto muito destes livros de monstros, vampiros... gostava que todos do biblon (sic) o lesem”, utilizador 379, dia 13 de abril de 2011.

“Querida ler o livro Uma Aventura na Casa Assombrada”, utilizador 35, Comentário de J... EB1 Santiago 4º “A”, dia 09 de maio de 2011.

“este livro é girissimo! adoro.o (sic), e uma pena não (sic) saber a livreria (sic) onde compra-lo, daria tudo por ele. Trata-se de várias aventuras no tempo. o meu capítulo favorito foi o da maquina do tempo, leiam-no e o adorarão!”, utilizador 486, dia 12 de dezembro de 2011.

Em apreciação às transcrições que se seguem, pode-se perceber a participação da família na realização da leitura em conjunto, assim como, também, o desejo de realização da leitura compartilhada.

“fui procurar a história original com a mamã.”, utilizador 209, dia 05 de fevereiro de 2011.

“esta historia e muito guira so (sic) que era muito grande de mais para os mais pequenos (sic) porisenplo (sic) 5 ou 6 anos derresto (sic) gostei muito deste livro.e gustava (sic) de ter muito este livro para ler aos meus irmaos (sic) e para ler para a minha turma toda que são (sic) todos meus amigos fim desta historia parabaens (sic) para quen (sic) fez este livro que e o meu perferido (sic).”, utilizador 157, dia 25 de fevereiro de 2011.

“Foi um livro engraçado para mim e para o meu pai (sic) achamos giro porque fizeram um livro sobre o ano na escola acho que a Mimi tem razão porque era uma minhoca que tinha vontade de aprender e foi um livro muito bonito ate o próximo (sic) livro Adeus!!!...”, utilizador 322, dia 08 de março de 2011.

Em determinados comentários nota-se o anseio pela integração entre os participantes, como exemplo:

“Eu adorei o site e quando tivero (sic) Magalhães vou ler as histórias, os comentários vou às imagens e vou falar com os amigos”, utilizador 35, comentário de D... EB1 “A” 3ºA, dia 08 de fevereiro de 2011.

“Adorei a história que li e espero bem que as outras também sejam assim. Os comentários eram fixes, também adorei os grupos e vou criar um”, utilizador 35, comentário de S...EB1 “A” 3ºA, dia 08 de fevereiro de 2011.

“este livro e fantástico (sic) e e (sic) muito bom para adormecer (sic) bebes paquenos (sic) e agora vou ler outro livro para comentar”, utilizador 157, dia 18 de março de 2011.

Por fim, verificou que os utilizadores ainda exprimiram o aprendizado informal decorrente da leitura.

“A história é engraçada porque nunca a tinha lido. Achei muito curioso "ver" um sapo a voar, o vocabulário ser diferente do nosso. Não conhecíamos: urubu, carona e pirado.”, utilizador 267, dia 11 de fevereiro de 2011.

*“Quando li este livro tive uma sensação (sic) que nunca tive acho um livro que com ele posso **aprender muita coisa tipo trabalhar em iquipa** (sic) e porque tem o meu nome que é Matilde e para os que não gostam de trabalhar em iquipa (sic) espero que tanhão (sic) aprendido algoma (sic) coisa mas gostei muito deste livro.”*, utilizador 322, dia 27 de fevereiro de 2011.

*“Na aula reli este livro. **Aprendi o significado das palavras novas.**”*, utilizador 318, dia 28 de fevereiro de 2011.

Em análise à temática dos comentários adicionados, pode-se identificar um grande percentual sobre o Biblon, onde os utilizadores expressam opinião, argumentos, críticas e elogios. Estes comentários traduzem a aceitação da plataforma como instrumento para a leitura e escrita em rede, sendo assim, pode-se perceber a necessidade de aperfeiçoamento do site em alguns pontos mais frágeis.

Outra contribuição da ferramenta, percebida através dos comentários, é proporcionar que as crianças façam relação da literatura disponibilizada no portal com as suas experiências literárias, indicando títulos e outras versões a seus pares ou comentando situação de leituras já vivenciadas. Enfim, promovendo a mediação da leitura, afinal em uma rede social, os interagentes recebem influência dos participantes, os comportamento e gostos tendem a serem disseminados no fluxo da comunicação *on-line*, a acarretar forte motivação da prática da leitura e da escrita de outros.

Pelos comentários pode-se perceber que os utilizadores estabeleceram elo entre os livros em formato impressos, de seu repertório e os livros da biblioteca digital do Biblon, inclusive quando a plataforma disponibilizava apenas a capa e informações sobre o título.

A família é um elemento fundamental nas atividades que envolvem o incentivo e a prática da leitura, a leitura compartilhada e as conversas em torno do texto são feitos tão relevantes quanto à própria leitura. Alguns comentários das crianças revelam que o Biblon congregou um ente familiar nas atividades, quando do uso do portal no ambiente doméstico, sendo identificada, especialmente, a presença dos pais e dos irmãos. Informa-se que, em termos de registro de perfil na plataforma, detectou-se o irmão como o membro familiar com maior índice e a mãe como o parente com maior participação como mediador das leituras.

Vale destacar que os números ainda não são satisfatórios e a tímida participação da família foi considerada, pelos educadores, como um dos entraves para a penetração do Biblon nas atividades de leitura com os alunos.

Entretanto, percebeu-se que as crianças anseiam pela realização da leitura compartilhada, entre a família e entre os amigos e sentem-se entusiasmadas pela possibilidade

de integração entre os utilizadores da plataforma. Para tanto, manifestam desejo de envolvimento e inclusão de pessoas próximas.

Retoma-se o estudo que foi realizado com a ICDL (Druin et al., 2007, p. 172) que atesta resultados análogos, notadamente, a indicação do irmão para compartilhar os livros e a vontade, das crianças, de ter os pais como parceiros nas leituras. Como resultado final, a pesquisa citada apontou o aumento das interações social entre crianças e seus colegas, assim com também com seus pais.

Como todos os programas que envolvem a leitura e a escrita, as atividades realizadas no Biblon também contribuíram para o aprendizado das crianças, conforme percebe-se nos comentários postados. Porém, a aprendizagem informal proporcionada pelo portal apresenta como diferencial estabelecer o elo entre as atividades de leitura e escrita de textos literários e as TIC, em situações de integração e partilha entre crianças e jovens.

As literacias e o uso de computador devem ser atividades sinérgicas, trabalhadas visando preparar crianças e jovens para ter presença na cultura participativa, envolvendo-os com a criação e produção de textos híbridos. Os utilizadores do Biblon atuam como consumidores e produtores de conteúdos, com a comunhão de muitas práticas, em contexto de aprendizagem entre os pares. Uma vez que a margem entre a aprendizagem formal e informal está a cada dia mais tênue, considera-se que o Biblon pode ter contribuições relevantes para o contexto escolar, envolvendo práticas em torno de texto multimodais e da cultura participativa, sendo um aporte para as competências da *transliteracy*.

O portal Biblon possui 286 (duzentos e oitenta e seis) imagens adicionadas aos livros e do conjunto de utilizadores apenas 2,5% postou imagens após a leitura. Durante o ano de 2010 foram inseridas 11 figuras, 258 de janeiro a junho de 2011 e 16 imagens de julho de 2011 a março de 2012.

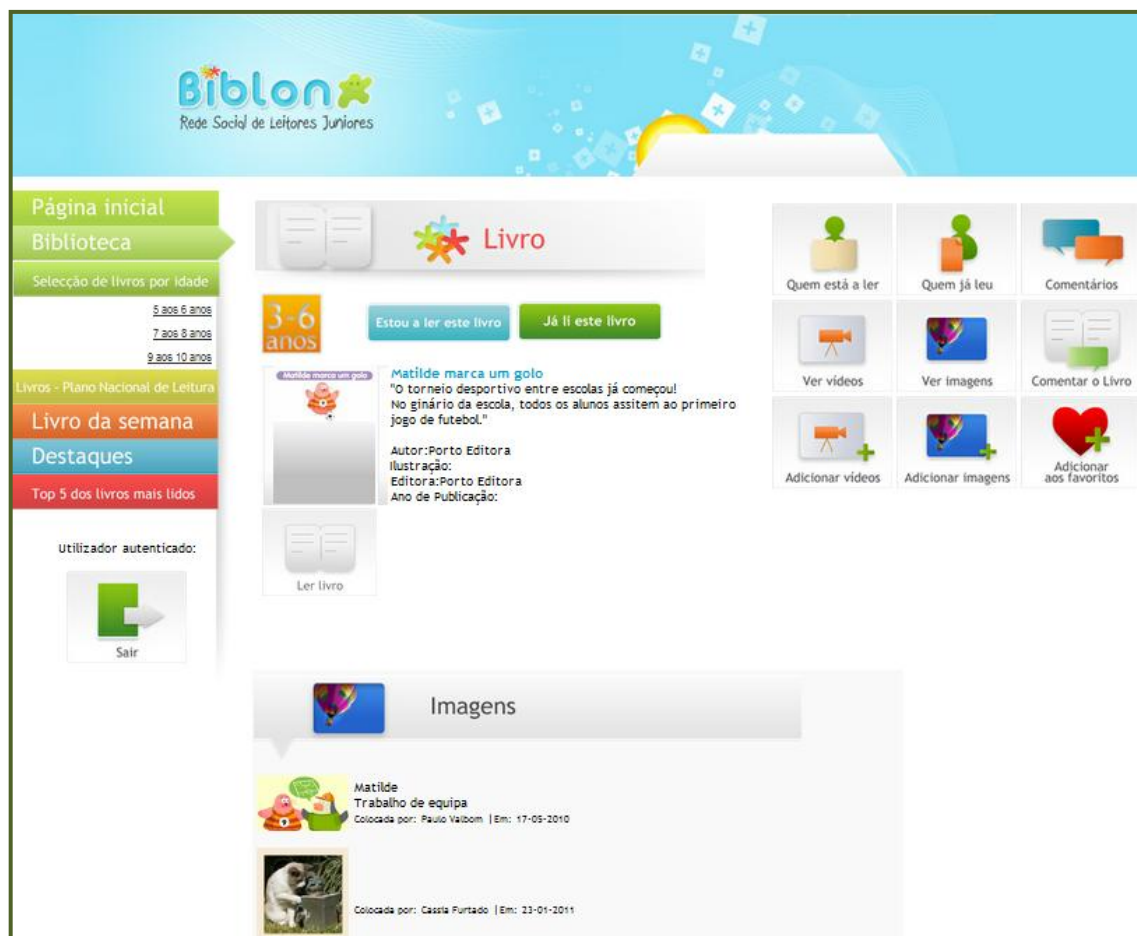


Ilustração 18 – Biblon – Imagens adicionadas a livros

Quase a totalidade das figuras corresponde aos trabalhos realizados pelos alunos durante atividades de leitura, usando como recurso o Biblon. Números percentuais de 90,58% das imagens foram inseridos pelos professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro ou, na maioria dos casos, integrantes da equipe de implantação do Biblon.

O portal congrega 75 livros (52,8 %) com imagens adicionadas e o livro com maior número possui 26 figuras postadas e 67 livros (47,2%) não apresentam imagens adicionadas.

No que diz respeito aos vídeos, nos dados armazenados no *software* constam 70 destes, porém apenas 14,28% não foram inseridos pela pesquisadora e apenas a metade foi postada com êxito. Assim, apenas 1,5% dos utilizadores serviram-se da referida ferramenta, sendo este o recurso com menos uso do Biblon.

Dentre os recursos do portal, o “adicionar vídeos” e “adicionar imagens” são os que apresentam menor taxa de utilização. Os dados registrados no *software* do portal indicam tentativas de inserção destes documentos, por parte de outros utilizadores, porém sem sucesso na realização da atividade. Situação que deve ter originado um sentimento de decepção nas

crianças, podendo funcionar como um elemento desmotivador para as contribuições com o site.

Durante a observação participante também foi constatado o interesse das crianças com as referidas ferramentas, notadamente o entusiasmo para a inserção de seus desenhos, referentes ao enredo dos livros, no portal. Todavia, para realização da atividade torna-se imperativo que os desenhos estejam digitalizados, o que envolve a necessidade do equipamento *scanner*, nem sempre encontrado nas escolas e residências. Esta situação reflete que, além do acesso ao equipamento, os alunos carecem de informações e competências, de modo que elas sejam autônomas para inserir as imagens e vídeos associados a suas leituras.

Visando amenizar o problema e ciente da importância, na sociedade atual, de textos multimodais, notadamente dos desenhos para o público infantil, como forma de representação de si mesmo e de expressão, recomenda-se a implantação de tutoriais nas ferramentas no Portal Biblon. Os tutoriais, elaborados com linguagem clara e acessível às crianças, terão contribuição decisiva no auxílio à inserção das postagens e esclarecimento de dúvidas mais frequentes e reforçarão a oportunidade de comunicação e partilha por parte dos seus utilizadores.

Informa-se que em junho de 2012 foi postado no site You Tube, o *Tutorial Biblon*⁶¹, realizado por Elisabete Rosa, aluna do Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares, da Universidade de Aveiro, assim propõe-se que o mesmo seja integrado à plataforma, para melhor conhecimento dos utilizadores.

Em virtude da situação desfavorável e da falta de sucesso, por parte dos utilizadores mais jovens, nas postagens, para efeito da análise dos dados, as ferramentas “*adicionar imagens*” e “*adicionar vídeos*” foram desprezados.

A ferramenta “*livro favorito*”, Ilustração 19, foi usada por 12,5% dos utilizadores, totalizando 127 interações, onde 5 interações foram realizadas durante o ano de 2010, 100 durante a observação participante e 22 livros foram adicionados como favoritos após o referido período.

⁶¹ <http://youtu.be/9oQNqiAidX4>

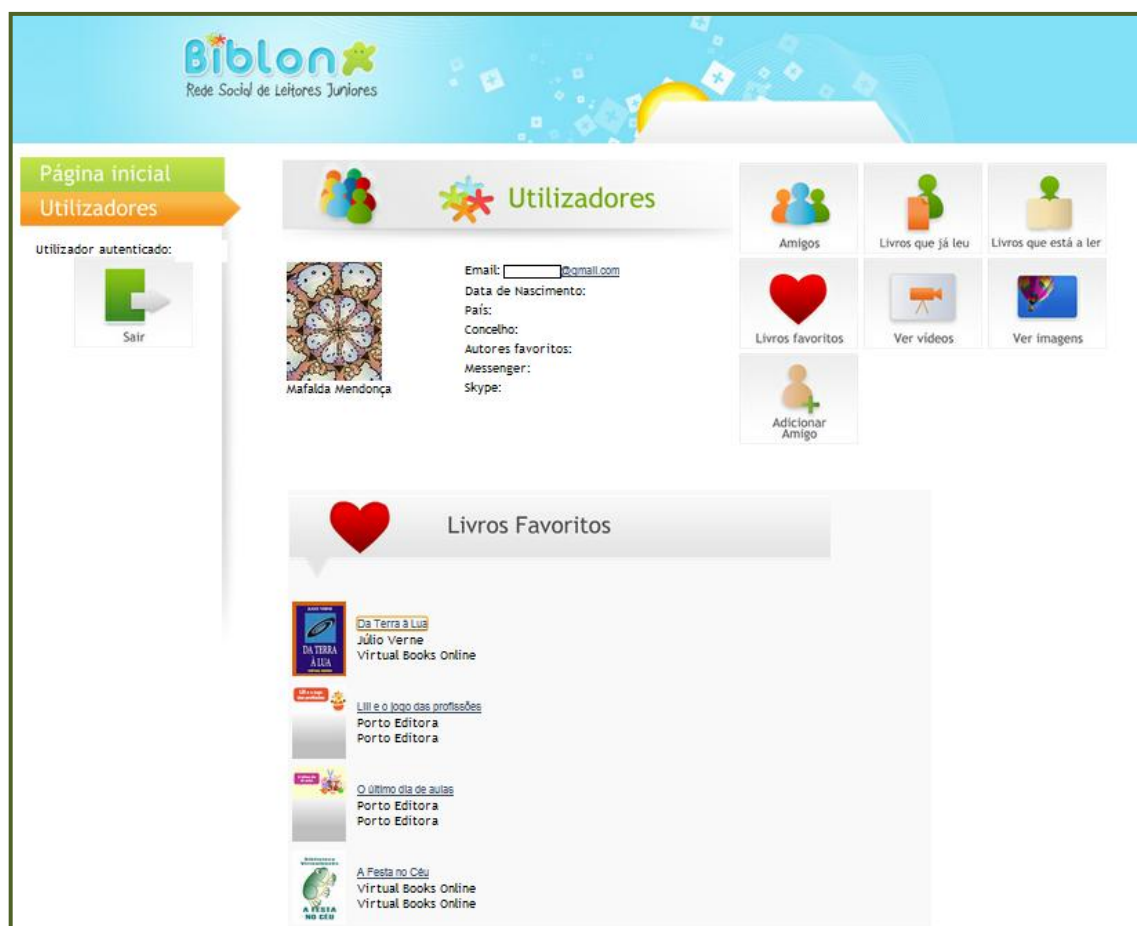


Ilustração 19 – Biblon – Livros favoritos

Um total de 48 livros (33,8%) foi assinalado como “*livro favorito*” pelos utilizadores, o livro com maior número de interações possui 12 marcações, 25 títulos (17,6%) têm uma marcação e 94 livros (66,1%) não receberam nenhuma interação nesta ferramenta.

Um total de 20,7% dos utilizadores aplicou o recurso “*quem está a ler*” (Ilustração 20) para demonstrar suas leituras aos participantes do portal. Nesse recurso, 60 livros (42,2%) foram assinalados, onde dois deles possuem o maior número de interações, que equivale a 13 marcações e 32 títulos (22,5%) receberam apenas uma interação. Informa-se que 57,7% dos livros do portal não foram assinalados neste recurso.

Das 147 interações “*quem está a ler*”, 11 foram no período experimental do portal, 93 marcações durante a observação participante e 43 após esse período.

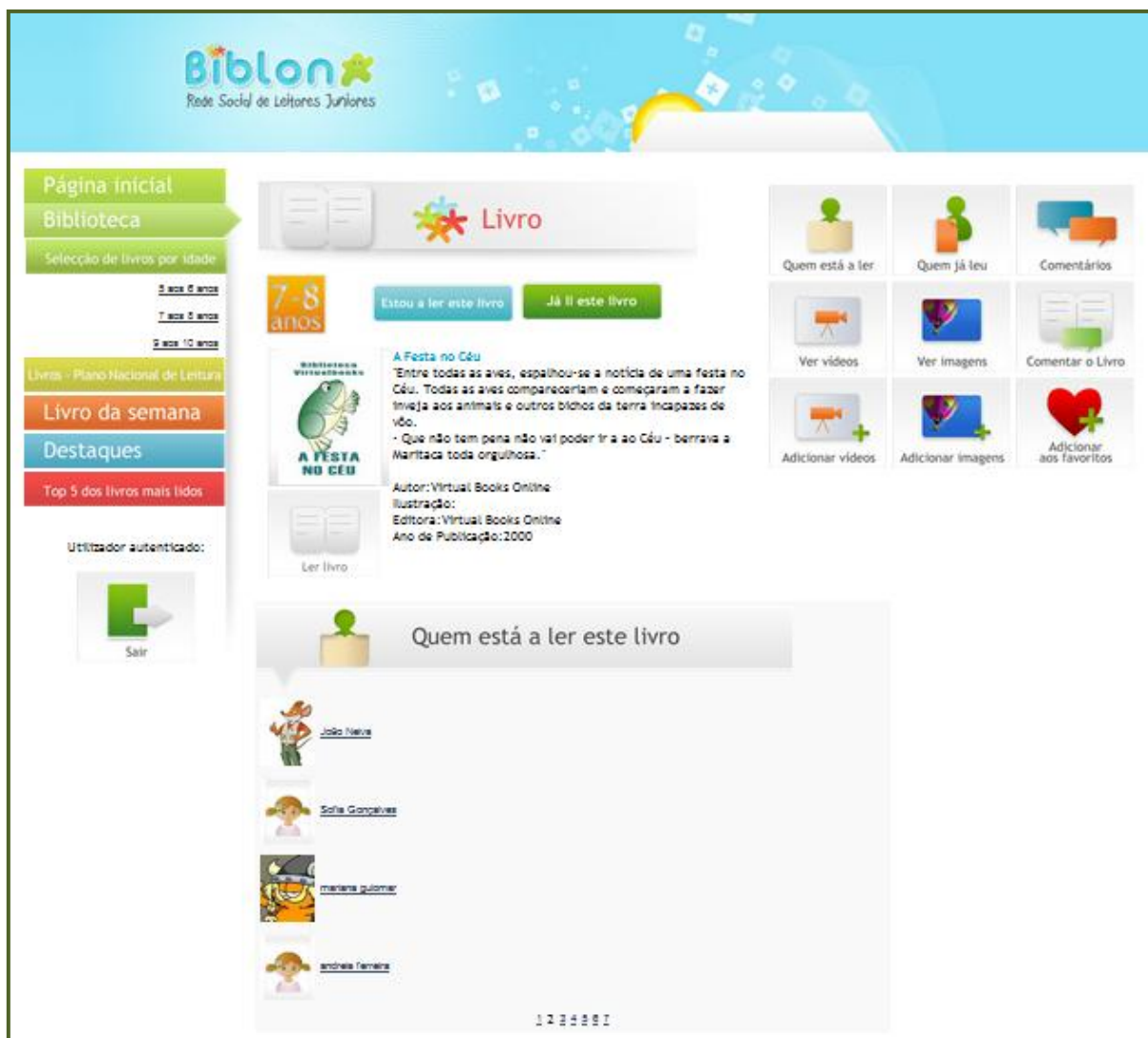


Ilustração 20 – Biblon – Quem está a ler

Uma das ferramentas do Biblon com maior número de uso foi “*quem já leu*”, marcada por 25,7% dos participantes. Pouco menos da metade dos livros (46,4%) foram apontados como lidos pelos utilizadores. A Ilustração 21 apresenta a página.

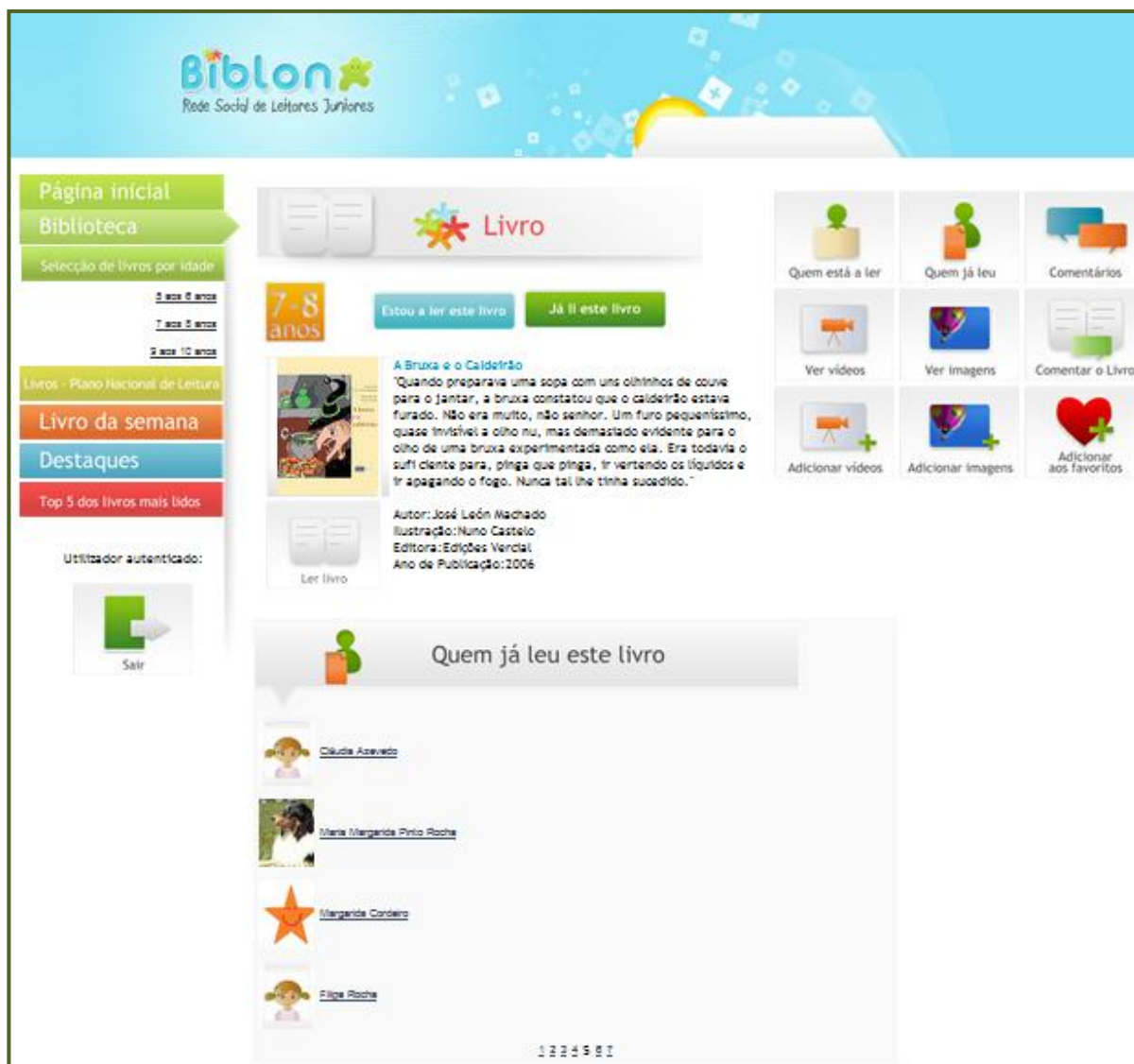


Ilustração 21 – Biblon – Quem já leu

O portal totaliza 182 interações, neste recurso. No período das formações de utilizador foram realizadas 123 interações, 49 depois das intervenções nas escolas e 10 no período de experimento. Um total de 68 (47,8%) livros possuem interações, onde o livro com mais marcação possui 17 interações assinaladas pelos utilizadores e 36 títulos (25,3%) possui apenas uma interação. O restante, 74 títulos, não possuem interações (52,1%).

Em suma, dos recursos que fazem elo entre os interagentes, utilizador e livro, os mais usados, em ordem decrescente, foram: “*quem está a ler*”, “*quem já leu*” e “*livros favoritos*”. Os índices são os mais elevados, tanto em número de participantes que usaram as ferramentas, quanto em relação aos livros assinalados. Pondera-se que estes indicadores possam ser usados como referencial para programas de incentivo à leitura, em sala de aula como na biblioteca da escola.

Através dos recursos elencados acima os utilizadores do portal manifestam suas leituras, assinalam as suas preferências e expõem suas escolhas e críticas literárias a toda a rede do Biblon. Este é um dos pontos principais do Biblon, ou seja, oportunizar que as crianças sejam produtoras de práticas literárias *on-line* e que, através de uma interação reativa e mútua espontânea, as crianças troquem experiências neste espaço de expressão e partilha comum e sejam mediadoras sociais de leitura na comunicação via web.

Assim como todos os fenômenos sociais tem na unidade de base a relação e, sendo a leitura e a escrita *on-line* fenômenos sociais da sociedade contemporânea, considera-se que as relações, mediadas pelo Biblon, despertem o sentimento de pertença e proporcionem que as crianças absorvam as práticas de leitura umas das outras, acarretando um aumento da motivação para leitura e a escrita e estímulo para a formação de comunidade de prática.

Analisando o conjunto das ferramentas disponibilizadas pelo Biblon, percebe-se que as mais usadas foram as que oportunizam a sociabilidade entre os utilizadores e entre os utilizadores e os livros, em uma demonstração clara de formação de rede social, em torno da literatura infantil.

- **Blog**

O portal Biblon conta com um espaço blog destinado aos participantes, cujo objetivo inicial era congrega a comunidade escolar, de maneira especial, a família e educadores em volta de temas relacionados com a literatura infanto-juvenil. Entretanto, a ferramenta não obteve a repercussão esperada, visto que menos de 10% das postagens recebeu comentários dos utilizadores.

- **Rede Social**

A formação da rede social Biblon, dá-se a partir do ato de associação ao site e da interação social entre utilizadores, com a participação em “*grupos*” e uso do recurso “*adicionar amigos*”.

O Biblon permite ainda a interação social entre interagentes, utilizador e livro. Para tanto, a plataforma oferece os recursos; “*adicionar comentários*”, “*quem já leu*”, “*quem está a ler*” e “*adicionar aos favoritos*”. Ferramentas estas que contribuem ainda para a mediação da leitura em rede social literária.

- **Rede socio-cêntrica**

O Biblon impulsiona a formação de rede sócio-cêntrica entre os utilizadores, construída em torno da amizade, notadamente através dos recursos “*grupos*” e “*adicionar amigos*”.

Com base nas considerações de Primo (2003, p. 62) pondera-se que no Biblon a rede sócio-cêntrica é proporcionada por interações mútuas, posto que as relações são interdependentes e recíprocas, onde as contribuições de todos repercutem em toda a rede, acarretando modificações comportamentais nos interagentes durante todo o processo. A interação mútua entre os participantes reflete na relação comunicativa, em ambos os atores, reflete também no sistema, pois a conexão une os envolvidos e, notadamente, reflete no utilizador, uma vez que a este soma mais uma interação.

A participação nos grupos tem como condição estar inscrito no portal e permite a interação entre os participantes, em torno de uma temática, e foi uma das ferramentas que mais encantou as crianças, especialmente a possibilidade de criação autônoma. Inclusive, as crianças sugeriram, durante a observação participante, que o portal Biblon implantasse recurso “*convidar amigos*”, com o objetivo de atrair mais amigos para integrar os seus grupos.

O Biblon apresentava na página de grupos, Ilustração 22, em março de 2012, um total de 71 grupos, sendo que no ano de 2010 foram criados mais 8 grupos, de janeiro a junho de 2011 foram instituídos 55 grupos e mais 8 a partir dessa época.

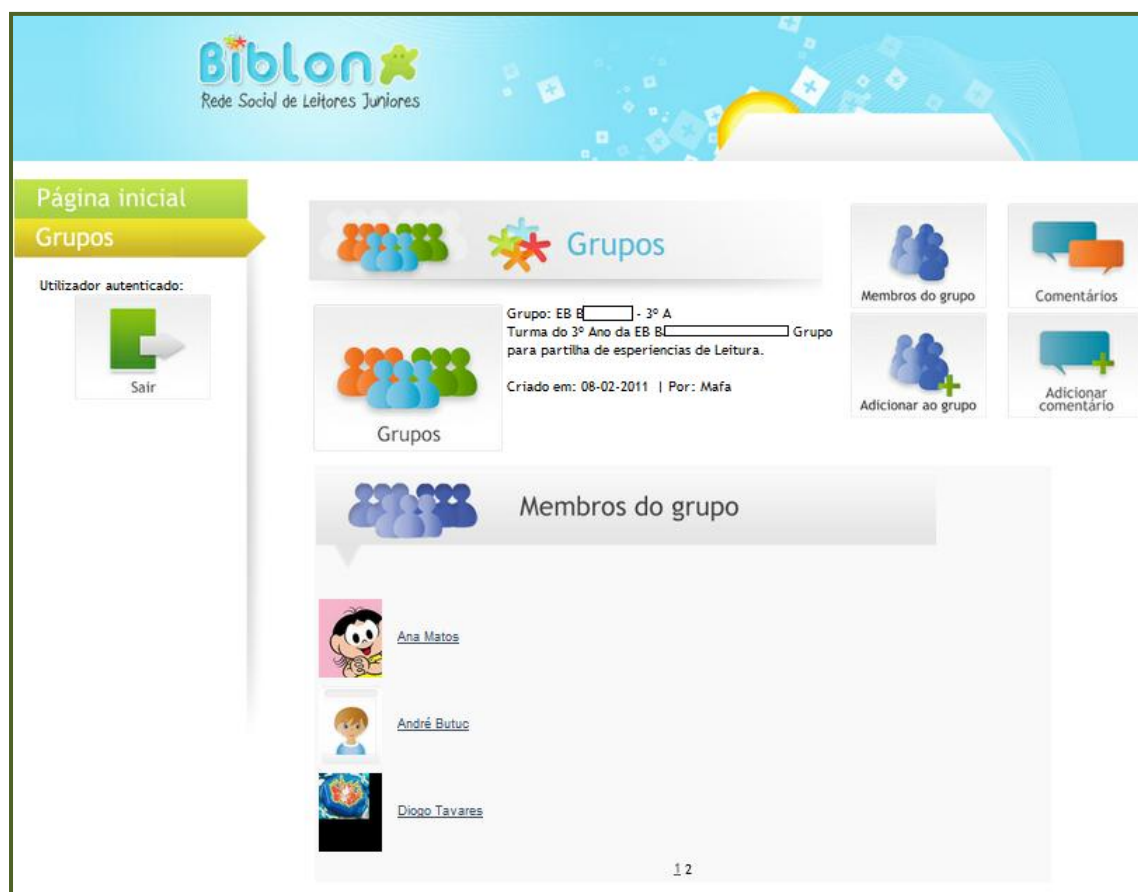


Ilustração 22 – Biblon – Página de grupos

A maior quantidade de grupos tem como temática a escola ou a turma (29,57%), como: *Os poetas da 4ª C*; *Grupo de piadas da Escola da “C”*; *A alegria da Escola “A”*. Em seguida, tema relacionado a esporte, com 1,12%, exemplo: *Clube de basket Beira-mar* e *O futuro do futebol*. Livros e leitura é tema de 0,84%, a saber: *Os melhores a ler livros*; *Este clube dá para ler e descobrir novas coisas!* e ainda *O grupo do Biblon*. Por fim, temas diversos, a exemplo de *O natal é diversão!* e o *Grupo dos BB e dos CC*, originado com inspiração nas iniciais dos nomes dos participantes fundadores.

A partir da formação de grupos, a plataforma permite que seja adicionado comentário, entretanto até a data da recolha de dados nenhum grupo fez uso desta funcionalidade.

Do total de utilizadores do Biblon 124 (23,86%) fazem parte de grupos, onde o grupo que acumula maior número de participante é o *Os poetas da 4º C*, com 26 pessoas. Em seguida, o grupo *Escola V... – Aveiro*, que congrega 14 participantes, o grupo *Fans de Banda Desenhada* possui 11 participantes e o *Grupo de Piadas da Escola da G...* com 10 integrantes.

Em virtude de os grupos com maiores números de participantes envolverem as escolas ou as turmas, e fundamentado nas análises dos inquéritos, faz-se ilações que foram criados pelos próprios alunos. Nesse sentido, percebeu-se que os utilizadores do Biblon tendem a

formar redes com pessoas com quem já mantém e/ou poderá ter um relacionamento presencial. Livingstone (2008, p. 235) ao abordar sobre os riscos das redes sociais para adolescentes reforça que, não obstante estes sites potencializarem o contato em nível global, a maioria das pessoas estabelecem laços fortes em contexto pré-existent de estudo ou trabalho.

Merece ênfase relevar que dois dos grupos com elevado percentual de integrantes têm como temática os gêneros literários (*Fans de banda desenhada* e *Os poetas da 4ª C*), fato que leva à conclusão de que a literatura pode congrega indivíduos com preferência similares, o que conduz a formação de rede social.

Outro recurso que mais possibilitou a interação entre os participantes do Biblon é o “*adicionar amigos*”, a Ilustração 22 exemplifica a página de amigos de um utilizador.

Tendo em vista que o Biblon contabilizava, em março de 2012, com 519 participantes e que 265 (51,05%) utilizadores fez uso desta ferramenta, considera-se os números bastante expressivos e indicativos da formação de rede social. Pois, Doiron e Asselin (2011, p. 113) alertam que o processo de formação de uma rede social *on-line* é um processo difícil, lento e demorado. Sobretudo tendo como público potencial as crianças e jovens e envolvendo temática peculiar como a literatura.



Ilustração 23 – Biblon – Lista de amigos

Em termos de indicadores da rede sócio-cêntrica do Biblon foram trabalhados os dados de dimensão, densidade e centralidade.

No fim de março de 2012, a rede social Biblon continha dimensão de 519 participantes, 1525 relações de interação de amizade entre pessoas e um número de 268.842 relações possíveis entre integrantes com perfil no site.

A densidade da rede completa do Biblon, isto é a relação entre as relações existentes e as relações possíveis, é de 0,0056%. O utilizador com maior grau de centralidade é o U262, com percentuais de *out-degree* de 15% e *in-degree* de 11,9%.

A análise estrutural de rede Biblon apresenta números fracos. Os dados registrados no portal apontam que alguns dos utilizadores ficaram limitados somente à criação do perfil, fato que conduz a inferência de que essas pessoas foram movidas pela curiosidade com o caráter original do projeto e objetivavam exclusivamente conhecer a plataforma. Pelo conjunto das informações disponibilizadas no perfil, infere-se que estes são pessoas adultas.

Percebeu-se que o portal Biblon apresenta algumas lacunas, que certamente causam obstáculos à integração entre os amigos e a identificação de pares com perfil similares, o que acarreta enfraquecimento na formação da rede social. Na página do perfil do utilizador,

identificou-se carência de informações que possibilitem melhor identificar as pessoas que integram no portal, em especial dados relevantes para as crianças e jovens, como exemplo: escola, turma, hobbies e desportos favoritos, entre outras informações de aspecto cultural. Observou-se, ainda, que a página de utilizadores não oferece recurso que proporcione a pesquisa pelo nome do utilizador. Dessa forma, recomenda-se a inserção de tais dispositivos, o que certamente contribuirá para o fortalecimento das relações e o aumento da densidade da rede social.

Com embasamento nos fatos elencados e tendo por objetivo um estudo mais completo sobre as interações realizadas no portal, separou-se, para efeito da investigação, o subgrupo com maior índice de participação, aqui denominado “Mediadores Sociais Centrais”.

Alguns autores sustentam a decisão, a exemplo de Wenger; McDermott e Snyder (2002, p. 56) que indicam que no núcleo da CoP encontra-se um grupo de pessoas com participação efetiva, apontado como o coração da comunidade e Christakis e Fowler (2010) que revelam que para identificar os indivíduos influentes nas redes deve-se primeiramente localizar os núcleos e as posições centrais destes indivíduos. Do trabalho de Malheiro e Ribeiro (2011, p. 144), absorveu-se o termo mediação, entendido como o envolvimento entre o sujeito e suas relações sociais e o processo interpretativo atribuído ao objeto. A titulação de mediadores sociais tem por base o trabalho de Rocha (2000), que estabelece como mediação social a intervenção natural que ocorre entre pessoas a partir da interação.

Diante do exposto, considera-se que o subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” é formado por participantes da rede social Biblon com alto grau de centralidade, devido a sua importância e atividade dentro dela e, assim, exercem influência espontânea nos comportamentos, gostos e práticas de leitura de todos os participantes da rede. Embora seja um grupo representativo de atores, sabe-se do risco de perda de dados relacionais ao estabelecer fronteiras na análise estrutural de redes sociais, uma vez as fronteiras são sempre artificiais.

O subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” do Biblon foi instituído tendo como parâmetro o grau de centralidade acima de 2%, em *outdegree*, que representa a atividade dentro da rede e/ou *indegree*, que demonstra o prestígio do ator na rede. Totalizando, assim, um conjunto de 30 atores, que correspondeu a 5,7% da rede geral. No Anexo 15, tem-se arrolado o grau de *outdegree* e de *indegree* do subgrupo e uso das ferramentas de interação dos integrantes.

Abaixo, apresenta-se a representação por grafo do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, na Ilustração 24.

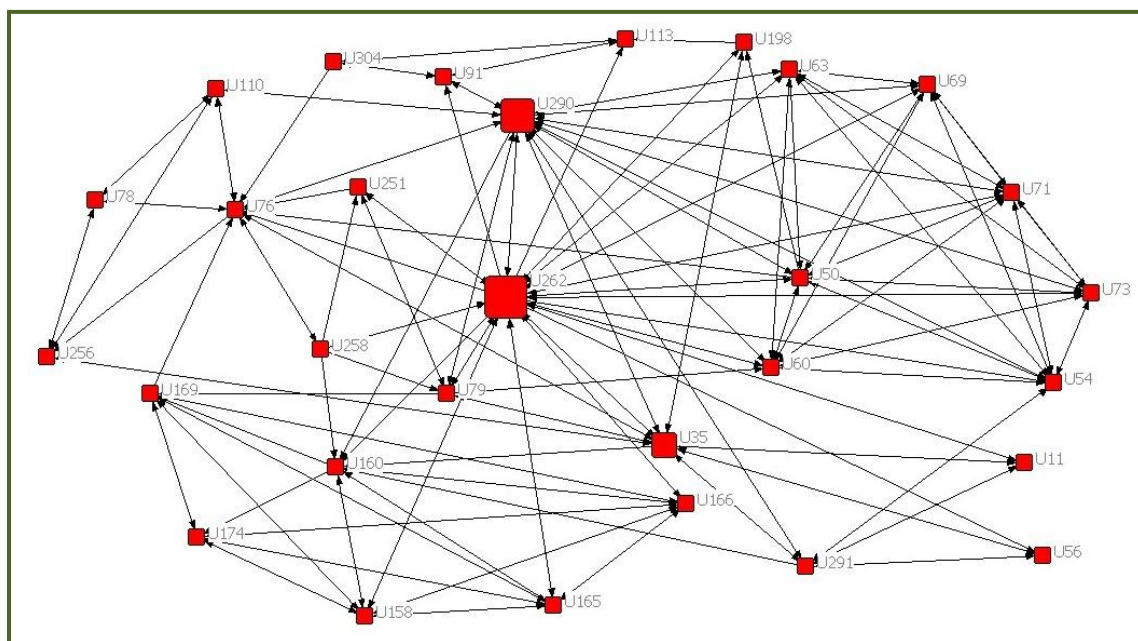


Ilustração 24 - Rede do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”

Este subgrupo possui um total de 188 relações, dentre as 870 relações possíveis, o que demonstra uma densidade de 0,216%. Pode-se perceber que a grande maioria dos fluxos são bidirecionais e não existem utilizadores isolados dos demais.

Em observação à centralidade, identifica-se os utilizadores com posições centrais dentro o subgrupo, tanto em posição *outdegree*, ou seja, em interações realizadas, como em *indegree*, que são as interações recebidas. Os três principais utilizadores são: U262, com saída de 72,4% e entrada de 55,1%, U290; com saída de 51,7% e entrada de 48,2% e U35 com saída de 34,4% e entrada de 31%.

Com relação ao grau de intermediação (U262 - 36,9%; U290 - 22,4%; U76 - 14,3%) e grau de proximidade (U262 – 64.444; U290 - 63.043; U76 - 60.417) nota-se uma permuta, visto que o utilizador U76 apresenta uma posição de destaque nesses níveis.

Na apresentação dos atributos dos “Mediadores Sociais Centrais” foram estudados: data de registro no portal, sexo, idade, uso de *avatar* para identificação e participação em grupos. Além de observado o comportamento do utilizador dentro da rede, com relação ao uso das ferramentas de interação em torno dos livros.

O perfil desses utilizadores mostra que somente dois atores efetuaram seus registros no portal, ainda no período experimental, todo o restante foi realizado durante as intervenções nas escolas. Informa-se que esses dois utilizadores são integrantes da equipe do portal Biblon. Informa-se também que o conjunto está composto de 43,3% de pessoas do sexo masculino e 56,6% do sexo feminino.

Conforme abordagem em momento anterior, poucos utilizadores preencheram os dados com relação ao ano de nascimento, mas, pôde-se identificar a idade de 23,3% destes utilizadores e constata-se que são crianças, nascidas entre 2001 e 2003. Com o somatório de várias informações acumuladas no portal, deduz-se que o subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” é formado, em sua grande maioria, por utilizadores na faixa etária a qual a plataforma tem como público alvo.

Torna-se importante destacar que todos os atores do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, à exceção exclusivamente de dois participantes, tiveram elevado uso de interações reativas com os livros, uma vez que a maioria fez uso de todas as ferramentas de interações. Outro dado relevante nas características deste subgrupo é que um terço dos atores tem a mesma preferência por um gênero literário (poesia), pois têm registro no grupo, com esta temática.

O uso de *avatar* para identificação no perfil no Biblon foi outro fator em comum entre os atores do subgrupo, identificou-se que 63,3% dos utilizadores fez uso do recurso.

Considerado uma peça importante da identidade e na representação do utilizador, o *avatar* é atrativo para as relações, em função de que, na web, as palavras e as figuras individualizam as pessoas, são condicionantes e tem o papel de motivar a empatia, a comunicação e a influência entre atores. “Essas manipulações aparentemente arbitrarias de aparência *on-line* também afetam interações *on-line*” (Christakis & Fowler, 2010, p. 226).

A participação nos grupos foi outra ferramenta de grande uso por quase a metade desses utilizadores (46,6 %). O grupo *Os poetas da 4ªC* tem o maior número de utilizadores centrais, congrega oito atores, acompanhado do grupo *Grupo de piadas da Escola da Gloria*, com três atores.

No subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” percebe-se homogeneidade nos atributos dos participantes, fluxos bidirecionais na maioria das relações, atitudes e preferências literárias semelhantes, representando uma rede social coesa. Este contexto, de acordo com Christakis & Fowler (2010), fortifica e solidifica um comportamento, nesse sentido, considera-se que as práticas de leitura destes utilizadores podem ser reforçadas em virtude das interações e influências na rede Biblon.

Alerta-se que a pesquisadora foi identificada como um integrante do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, no desenvolvimento do seu papel de mediadora da rede Biblon. Executando as atividades de acompanhamento, observação e motivação das interações, notadamente, entre os utilizadores e os livros, posto que nos trabalhos que

envolvem a leitura e a escrita, assim como também nas redes sociais, o envolvimento dos utilizadores são respostas ao pelo apoio e incentivo recebido.

O desempenho da mediação ficou claro com os números do Biblon: as maiores taxas de registo no portal, o maior uso das ferramentas, assim como também, das interações, foram detectadas durante as intervenções da pesquisadora nas escolas do Agrupamento de Aveiro.

Esses dados evidenciam ser fundamental o papel do professor bibliotecário, como mediador da leitura, na motivação e na liderança do incentivo dos alunos para a leitura e escrita *on-line* nos sites de redes sociais, com foco na literatura infantil. Além de ratificar o estudo empírico de Doiron (2009, p. 11); “the teacher-librarian was crucial in sparking discussion, motivating students to get involved, and feeding ideas and comments into the blogs and sub-groups formed”.

Em análise às informações registradas no portal Biblon não foi evidenciado a participação de professores e, tampouco, de professores bibliotecários no subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, o que mostra que estes não participaram efetivamente da mediação de leitura da rede social Biblon. Devido a esta constatação, alerta-se aos educadores, ao utilizar a plataforma nas atividades de incentivo à leitura e escrita, potencializem suas interações com outros interagentes, de modo a exercer a função de mediadores, otimizar o uso do portal e proporcionar dinamismo a rede Biblon. Papel que igualmente cabe aos pais e encarregados de educação, quando de leituras compartilhadas, tendo como instrumento o Biblon.

- **Redes egocêntricas**

Ao considerar que o livro, na rede Biblon, é um nó na rede, um elemento agregador entre os leitores, que em torno dele formam-se redes egocêntricas, fundamentadas no interesse literário, apresenta-se os dados das interações reativas formadas entre os interagentes.

As redes egocêntricas tem base na interação reativa, que, consoante Primo (2003, p. 61), são formadas pelos intercâmbios mantidos entre dois ou mais interagentes, sejam pessoas, objetos ou ideias. Neste caso, os interagentes são: utilizador e livro. O autor citado alerta que, embora essas interações apresentem nível de limitação para os atores envolvidos no processo, visto que são determinadas por estímulo e resposta, o impacto social produzido é indiscutível.

As escolhas literárias e o uso das ferramentas que promovem a interação entre pessoas e livro fazem a mutação do utilizador em participante e transformam a reação pessoal em interação social (Jenkins, 2009b, p. 54) constituindo assim uma rede. Afora o impacto social

dentro do grupo, pois, ao entrar para uma rede o ato reflete sobre esta, com a sinalização pelo sistema do *avatar* e do *nickname* do ator. O impacto social também repercute sobre os pares, que passam a ver o integrante com certo nível de similaridade, no caso do Biblon com a harmonia literária, o que desperta o sentimento de pertença.

A análise de uso dos recursos “*adicionar comentários*”, “*quem já leu*”, “*quem está a ler*” e “*adicionar aos favoritos*” revela os livros preferidos da biblioteca digital do Biblon, mas, principalmente, indica a organização de redes sociais egocêntricas envolvendo um título específico do acervo.

As ferramentas de interação, entre utilizadores e livro, tiveram grande uso por parte dos atores do subgrupo “*Mediadores Sociais Centrais*”. Exclusivamente dois utilizadores (6,6%) não fizeram uso de nenhum recurso que envolve os livros. A ferramenta com maior índice de utilização foi “*quem já leu*”, com percentual de 73,3% de uso, seguido de “*quem está a ler*” com números iguais de 63,3% e, por fim, o recurso “*adicionar aos favoritos*”.

Nesse sentido, identificou-se dentro de cada faixa etária os livros que congregam o maior número de interações reativas o que totalizou doze títulos, formando, dessa maneira, doze redes egocêntricas. Correspondendo a quatro livros em cada faixa etária: 5-6 anos, 7-8 anos e 9-10 anos. A Tabela 27 evidencia o livro que é o nó central na rede, a idade indicada, o números de atores envolvidos e os quantitativos referentes ao uso da ferramentas; comentários, favoritos, quem está a ler e quem já leu.

REDES EGOCÊNTRICAS (LIVROS)	CATEGORIA POR IDADE	ATORES	COMENTÁRIOS	FAVORITOS	ESTÁ A LER	JÁ LEU
L 13	5-6	25	7	7	6	10
L 14	5-6	19	7	7	3	6
L 2	5-6	17	6	6	8	8
L 12	5-6	13	1	3	2	7
L 3	7-8	39	12	12	13	17
L 1	7-8	26	23	10	13	9
L 4	7-8	15	6	7	6	6
L 28	7-8	17	3	5	2	8
L 8	9-10	26	14	5	9	5
L 9	9-10	14	4	4	6	2
L 48	9-10	12	4	2	4	5
L 11	9-10	13	1	5	4	5

Tabela 27 - Livros mais usados no Portal Biblon

Inicialmente, dá-se destaque a algumas informações relevantes que recaem sobre esses livros.

Observou-se que os livros em mais evidência estão dispostos nas primeiras páginas dentro de cada categoria etária: 66,6% livros estão na primeira página, 25% livros na segunda página e 8,3% livros na terceira página. O que configura que as crianças não possuem disposição em observar as várias páginas da biblioteca digital, de modo a conhecer todo o elenco de livros disponíveis. Nielsen (2010) em pesquisa sobre usabilidade com o público infanto-juvenil de 3 a 12 anos, percebeu que as crianças com mais idade não apresentam elevada dificuldade com questões de rolagem, porém, não fazem uso de informações que estão divididas em várias páginas. Em função das pesquisas, recomenda-se ser feito rodízio aleatório nas páginas que arrolam os livros da biblioteca digital, de tal modo que, a cada vez que o utilizador abra uma página, os livros apresentassem posição diferente.

Os títulos mais preferidos foram trabalhados pela pesquisadora com os alunos, quando da observação participante, exceção apenas de três, dos doze livros, fato este que reforça o papel do mediador no incentivo à leitura e uso de redes sociais. Todos os livros com as maiores taxas de interações exibem o texto literário completo, configurando a importância deste e os índices com mais relevância estão na categoria de utilizadores de 7 a 8 anos.

Dentre as 12 redes egocêntricas analisadas, a de mais destaque em termos de dimensão e de grau de centralidade é a rede formada pelo livro L3, cujos índices são: dimensão 39 atores, nível de centralidade de *outdegree* 40,85% e de *indegree* 38,15%.

Torna-se revelador fazer conhecer algumas informações sobre o livro L3; o livro é titulado *Uma festa do céu*, está escrito em língua portuguesa falada no Brasil e seu conteúdo versa sobre um conto do folclore brasileiro.

Este fato revela que as crianças demonstraram interesse e curiosidade por culturas literárias diversas e são as pioneiras a sensibilizar-se com riqueza da sociedade multicultural. Tais conclusões são igualmente corroboradas pelo estudo que relata os interesses dos utilizadores pela literatura, disponibilizada pela ICDL, ao acentuar a motivação explícita das crianças com a variedade de livros disponíveis nas bibliotecas digitais. Notadamente, por oportunizarem leitura de temáticas diferentes do habitual, além da possibilidade de explorar culturas diversas (Druin et al., 2007, p. 172). Os dados acima mostram uma realidade antagônica às percepções dos educadores, objeto da pesquisa no Agrupamento de Escolas de Aveiro, que elencaram como uma das fragilidades do Biblon disponibilizar livros da cultura brasileira. Afora que o contexto reforça o papel da escola como espaço de diálogo multicultural e mostra que a literatura rompe as barreiras geográficas e culturais.

Apresentam-se, a seguir, as informações referentes às redes mais relevantes, dentro de cada categoria etária, dentre as doze redes egocêntricas. Usou-se como parâmetro a dimensão,

a densidade e o grau de centralidade das redes egocêntricas. Informa-se que as redes não exibidas nesta parte contam no Anexo 16 – Redes Egocêntricas.

O livro L13 apresenta a maior dimensão, na categoria dos 5-6 anos, visto ter 25 participantes, com 50 relações, das 600 possíveis entre os utilizadores, o que contabiliza uma densidade de 0,083%.

A Ilustração 12 traz a representação por grafos da rede L13, informa-se que os atores participantes do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” estão representados por quadrados. Identificou-se seis utilizadores centrais que fazem parte desta rede, o ator com maior grau de centralidade é o U262, *outdegree* de 45,83% e *indegree* com 41,66% e com intermediação 21,8 %, o que é claramente identificado no grafo abaixo.

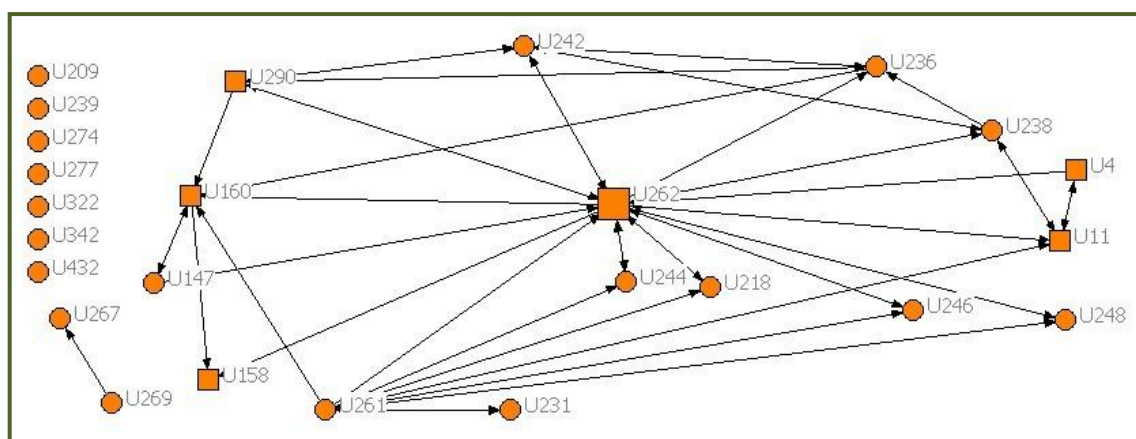


Ilustração 25 – Rede egocêntrica L13

A rede L13 apresenta *network centralization outdegree* de 39,06% e *network centralization indegree* de 34,72%, um dos maiores índices encontrados no conjunto das redes egocêntricas.

Ainda com relação à categoria das redes formadas pelos livros que compõem o acervo para alunos de 5-6 anos, percebe-se que os “Mediadores Sociais Centrais” continuam com posição privilegiada em termos de grau de centralidade.

Na categoria dos livros de 7-8anos, a rede egocêntrica de maior dimensão pertence a L3, composta de 39 atores, com 112 relações, das 1482 possíveis e densidade de 0,075%, representada no grafo Ilustração13.

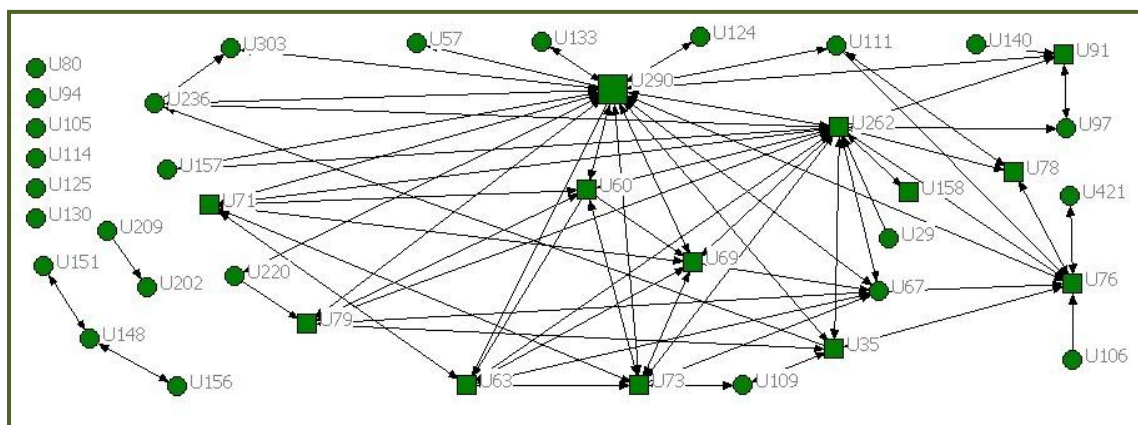


Ilustração 26 – Rede egocêntrica L3

O ator com maior índice de grau de centralidade é o U290 (*out-degree* de 47,36% e *in-degree* com 44,73%), pertencente ao subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” e a rede ainda conta com mais doze atores pertencentes ao subgrupo, representados pelos quadrados na figura acima. O grau de intermediação mais elevado também compete a U290, com números de 25,03%.

A rede L3 apresenta o mais elevado índice de grau de centralidade, tanto em nível de saída (40.85%), quanto de entrada (38.15%).

Prosseguindo na categoria de 7-8 anos, percebe-se outra rede egocêntrica com a densidade similar (0,072%) a L1. Portanto, é a segunda em termos de dimensão, uma vez que é formada por 26 atores e com um número inferior de conexões (*network centralization outdegree* de 21,6% e de *indegree* de 25,76%).

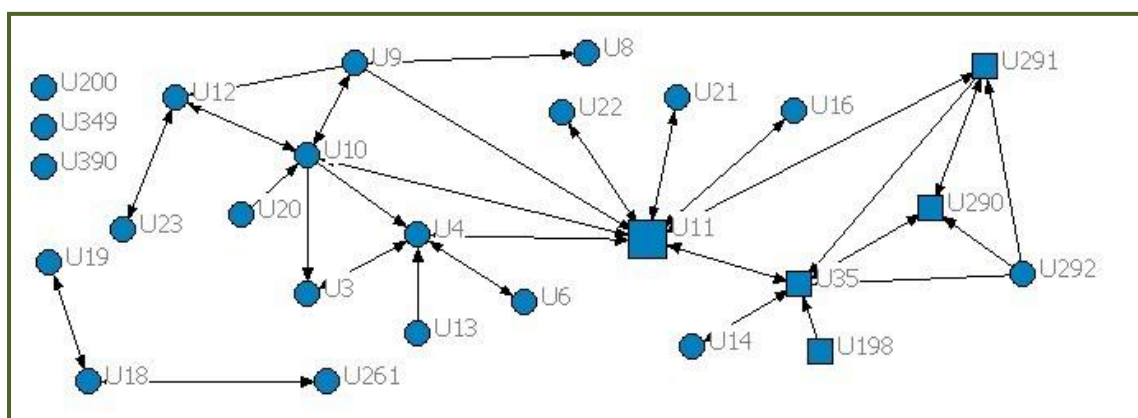


Ilustração 27 – Rede egocêntrica L1

Na rede L1, o ator U11 acumula os maiores percentuais em termos de grau de centralidade, com *outdegree* 28% e *indegree* de 32% e de intermediação com 33,58%.

Encontram-se ainda cinco participantes que pertencem ao subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, entre os quais o U11, ator central.

Todas as quatro redes que compõem esta categoria, utilizadores de 7-8 anos, têm como ator central um membro do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” e em duas redes encontram-se integrantes do subgrupo em posição isolada.

A categoria dos livros para crianças de 9-10 anos agrega o menor número de utilizadores e em relação aos parâmetros usados, dimensão, densidade e centralidade, expõe uma rede em cada classificação.

A rede egocêntrica mais relevante, em termos de dimensão, é a L8, que apresenta 28 atores, composta de 26 relações, das 650 relações possíveis, o que corresponde à densidade de 0,04%.

O ator U262, integrante do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, concentra o maior grau de centralidade, *outdegree* de 28% e *indegree* de 28% e de intermediação (0,75%).

Informa-se que a rede L8 inclui ainda mais cinco participantes do referido subgrupo, contudo, tem-se o ator U78 que, apesar de ator central, nesta rede egocêntrica está em uma posição isolada, conforme evidenciado no grafo Ilustração 15.

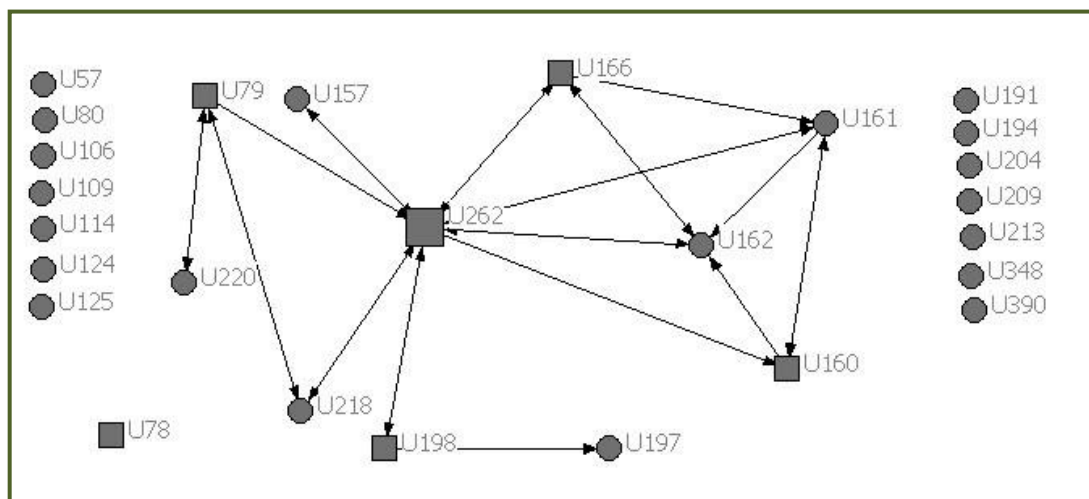


Ilustração 28 – Rede egocêntrica L8

Em termos de grau de centralidade, a rede L8 tem números de *outdegree* 24.96% e *indegree* de 24.96%. Entretanto, identificou-se outra rede com números bem aproximados, a L9 (*outdegree* e *indegree* de 24.26%), explanada abaixo.

Com dimensão de 14 atores, a L9 possui 15 relações das 182 possíveis, o que contabiliza uma densidade de 0,082%.

O ator com maior grau de centralidade em *outdegree* (30,76%) e *indegree* (30,76%) é o U290, que acumula igualmente os maiores percentuais em intermediação (19,23%).

Quatro atores do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” participam da rede L9. Nota-se que, tanto na rede L8 (acima) quanto na L9, o ator U78 ocupa uma posição isolada, sem conexões nas duas redes.

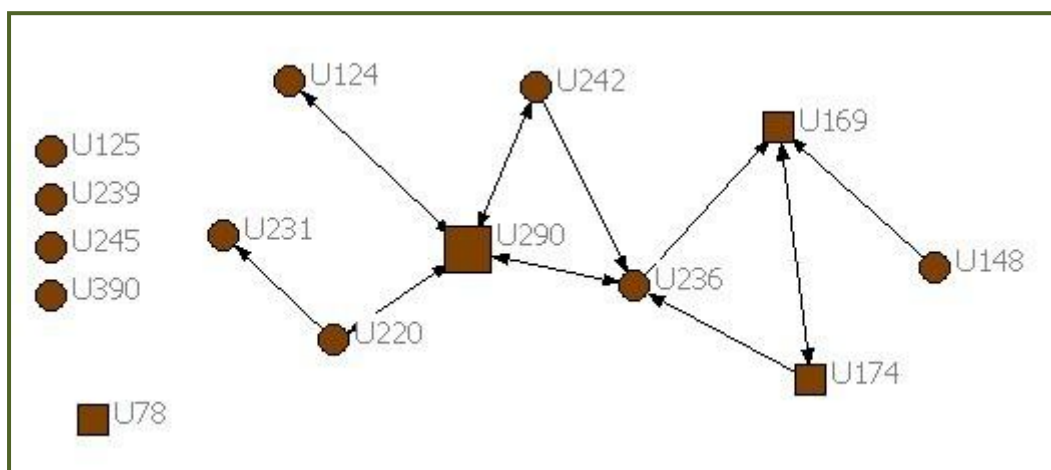


Ilustração 29 – Rede egocêntrica L9

Em sequência às informações sobre a categoria de livros para crianças de 9-10 anos, aponta-se outra rede com alto nível de importância, desta feita, em termos de densidade (0,096%), que é a rede egocêntrica L11. Com dimensão de 13 atores, a L11 mostra 15 relações das 156 relações possíveis e possui grau de centralidade de 17,36% (*outdegree* e *indegree*).

Segundo os dados, o ator com maior centralidade e intermediação é o U290, com números de *out-degree* e de *in-degree* similares de 25% e 6% para o grau de intermediação. Informa-se ainda que o ator integra o subgrupo de “Mediadores Sociais Centrais” e esta rede ainda conta com mais cinco participantes do referido subgrupo, conforme apresenta o grafo a seguir.

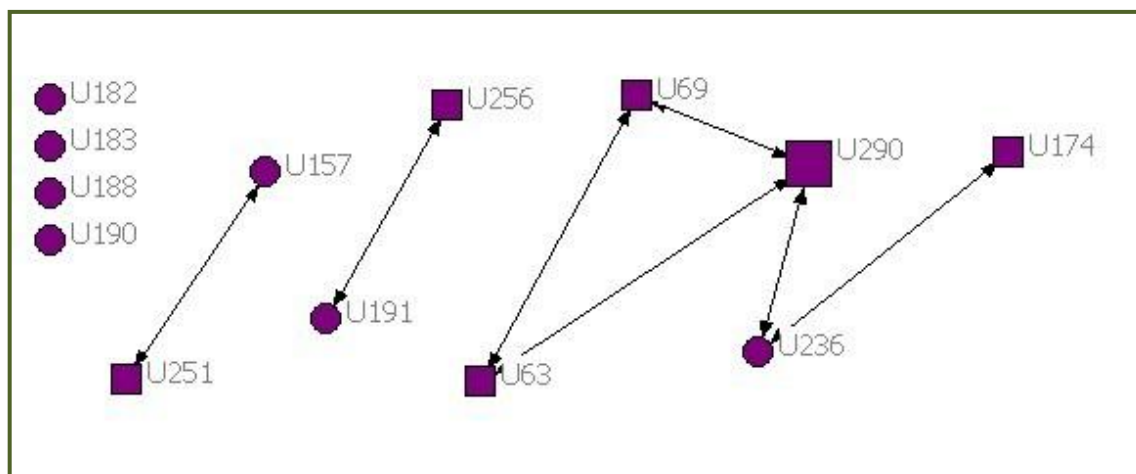


Ilustração 30 – Rede egocêntrica L11

Ao término da apresentação dos dados do Portal Biblon, considerou-se necessário conferir a participação dos atores do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” na intermediação entre as redes egocêntricas.

Dentre as quatro redes que compõem a categoria de livros de 5-6 anos, encontrou-se o utilizador U174, que participa das redes egocêntricas L2 e L14.

Na categoria dos livros para alunos do 7-8 anos, identificou-se três atores que fazem a intermediação entre as redes: o ator U290 participa das redes L3 e L1; o ator U11 participa das redes L1 e L28 e o ator U35, que permeia todas as redes.

Já na categoria de 9-10 anos, observou-se que quatro atores fazem a intermediação entre as redes, assim distribuída: U78 faz parte das redes L8 e L9; U174 está incluso nas redes L11 e L9; U262 congrega as redes L8 e L48 e, por fim, U290 que aderiu às redes L11, L9 e L48. A propósito, o utilizador U290 é o ator que participa do maior número de redes egocêntricas.

Visando ressaltar ainda mais a forte participação dos atores U290, U262 e U35 na rede Biblon, considera-se importante destacar a participação dos citados utilizadores na formação de grupos na plataforma, distribuída com seguinte arranjo: U290 participa de 10 grupos e U35 e U262 têm presença em nove dos grupos.

Os dados arrolados levam a constatação de que os atores do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” estão presentes em todas as redes egocêntricas. Exceção de dois atores, onde foi verificado inexistência de conexões com os livros, somente relação de amizade com outros utilizadores, ou seja, estes dois atores estão ausentes nas redes egocêntricas, mas presentes na rede sócio-cêntrica.

Os “Mediadores Sociais Centrais” quase sempre ocupam a posição de centralidade e, igualmente, de intermediação. Foram encontradas escassas situações em que estes atores estejam em posição de isolamento, dentro das redes egocêntricas.

A intermediação entre as diversas redes egocêntricas também está a ser feita pelos “Mediadores Sociais Centrais” e estes têm participação elevada nos diversos grupos formados na página do Biblon.

Em resumo, pondera-se que os atores do subgrupo “Mediadores Sociais Centrais”, exercem elevada força na estrutura das redes sócio-cêntrica e egocêntricas, ocupando posições centrais e intermediárias, determinado-lhes a estrutura. E que os atores U290, U262 e U35 são os mais influentes na rede Biblon.

Dessa forma, e tendo por base os estudos de Christakis e Fowle, (2009) e (2010), sobre os Três Gráficos de Influência, considera-se que as relações dentro da rede sócio-cêntrica podem desencadear a participação na rede egocêntrica, ou seja, o contágio social provocado pela relação de amizade pode disseminar o gosto pelos títulos literários nas redes sociais *on-line*. Esta constatação vem a reforçar a importância do mediador nas atividades de leitura e escrita e na formação de rede social entre os envolvidos.

Capítulo 6

Conclusões e Contributos

“Não tenha medo de ousar”

Armando Malheiro

Este último capítulo, composto de três partes, abrange as conclusões do estudo, tendo em vista responder os problemas que nortearam a investigação, com fundamento no quadro teórico e a discussão dos dados recolhidos. Incluso ainda, no item final, as limitações encontradas durante todo o percurso e, por último, as sugestões, visando futuras pesquisas, a complementar a temática abordada.

O ponto central consiste em verificar o uso de rede social *on-line*, pela da biblioteca escolar, na contribuição para o incentivo à prática da leitura-escrita das crianças, em torno da literatura. Para atender a questão, foi realizado um estudo de caso que recaiu sobre quatro escolas, do 1º ciclo, da Educação Básica, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, tendo como instrumento para o experimento o Portal Biblon. Dessa maneira, o estudo compreendeu um contexto específico, assim, as conclusões aqui expressas não podem ser generalizadas à realidade portuguesa.

O percurso de investigação focou em questões mais específicas, diluídas em: Como se apresenta a relação leitura-escrita e TIC na comunidade escolar? Como a biblioteca escolar usa as ferramentas da web social para oferecer serviços de leitura e estimular a produção escrita? O livro de literatura infantil pode ser um interagente em uma rede social *on-line*? Qual a participação do utilizador na interação com o texto literário, em uma rede social virtual? Como os educadores e as famílias perceberam o Portal Biblon para as práticas de leitura e escrita das crianças? Quem são os utilizadores do Biblon e que ferramentas e livros tiveram maior aceitação? Quem são os “mediadores sociais de leitura” da rede Biblon? O portal Biblon configura-se como um instrumento de formação de uma rede *on-line* de leitores/escritores infantis?

As inferências com base na teoria que sustenta a investigação são dispostas na primeira parte deste capítulo.

A principal constatação é o imperativo de repensar o conceito da instituição biblioteca e os seus serviços na Sociedade da Informação e do Conhecimento, já que os utilizadores apresentam novas necessidades e comportamentos informacionais. Dessa forma, a biblioteca deve submeter-se a um processo evolutivo, com o emprego dos *social media*, para atender seu público potencial, considerando o contexto mais agravado no âmbito das bibliotecas escolares, que trabalha com crianças e jovens, considerados “nativos digitais”.

A presença física da biblioteca no ambiente estudantil é imprescindível, mas, aliado aos serviços presenciais já tradicionais, deve-se planejar opções de serviços, de modo a estar presente, contribuindo na rotina dos utilizadores, independente do espaço físico e cronológico, mormente, com o avanço da tecnologia móvel e sua penetração no universo infantil. Assim,

urge a biblioteca priorizar sua atuação como instituição prestadora de suporte e serviços informacionais e de leitura, do que como instituição a oferecer produtos à mão dos utilizadores.

A fim de abrandar o distanciamento entre a cultura organizacional e as novas gerações, os bibliotecários devem trazer para o processo de reconstrução os próprios utilizadores, pois, eles têm um olhar situado a partir de um prisma e de uma práxis diversa do profissional. Seus pares e contribuições podem somar nas decisões do planeamento de serviços, em especial ao envolver TIC.

A web 2.0 muda o fluxo da informação e da comunicação, possibilita ao utilizador o sentimento de pertença na comunidade da biblioteca, uma vez que este partilha seu conhecimento na construção e manipulação de conteúdos desta. Além de que, com a web 2.0 a biblioteca oferece serviços mais personalizados e únicos, visto que o utilizador tem identidade, é visível, a biblioteca conhece seu perfil, identifica e analisa seus interesses.

Considera-se como o ponto principal da L2 favorecer a conexão entre a informação e utilizador e entre utilizadores, unir pessoas com comportamento informacional e inclinações literárias similares, em comunidades e redes para busca de experiências e soluções comuns. A comunicação, a integração e as práticas entre os utilizadores devem ser patrocinadas e estimuladas pelos serviços colaborativos da L2. Nesse contexto, a biblioteca desenvolve nas crianças a noção de partilha e parceria nas atividades lúdicas e na aprendizagem, com benefício em toda a coletividade escolar.

A função da biblioteca escolar suplanta o incentivo e as contribuições na leitura e na escrita e atinge todo o repertório já consolidado das crianças, de modo a valorizar e, ao mesmo tempo, intervir nessas práticas, atualmente realizadas em plataformas multimodais, em razão de assumir a responsabilidade pela *transliteracy*. A biblioteca como sistema de informação da escola, deve aperfeiçoar a capacidade do aluno em atuar como centro produtor de informação, em contextos educacionais ou informais.

A abordagem sobre biblioteca escolar, que compôs o capítulo um, teve como base notadamente os trabalhos: Michael Casey, Michael Stephens, Laura Savastinuk, Jack Maness, Dídac Margaix Arnal, Sue Thomas e Joan Lippincott.

A tecnologia tem eliminado alguns processos necessários para produção e disseminação e acesso a artefatos culturais, aqui incluso o livro. Dessa forma, há aproximação entre os papéis tradicionalmente distintos, como autor e leitor, algumas vezes ocorrendo até migração e interferências nas atribuições. A leitura literária naturalmente provoca a imaginação e criação, porém, agora, tem-se mais ferramentas que oportunizam as várias formas de

expressão, em textos multimodais e em plataformas diversas. E os mais jovens exibem alto nível de atividade e criatividade em ambientes informais, como o da web.

Com o avanço dos *social media*, a leitura e a escrita, reafirmam-se como instrumento da comunicação e de maneira acentuada assumem formas de interação social. O *remix* literário e a escrita colaborativa são facilitados pelas ferramentas da web 2.0 e características nas novas gerações.

Os mediadores de leitura, família, escola e biblioteca, têm suas funções com mais destaque, devendo recorrer à tecnologia para incrementar o fomento à literatura, tendo como um desses recursos o livro digital. Cabe aos mediadores fazer elo entre o livro impresso e o digital, mostrando as complementaridades e as potencialidades de cada formato para as crianças e jovens.

Os autores Roger e Annie Chartier, Michéle Petit, Don Tapscott, Marc Presky, Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré fundamentaram os estudos sobre a leitura e a escrita, questão central do segundo capítulo.

Considera-se as redes sociais como um dos fenômenos mais importantes da web 2.0, visto que modifica as percepções do que é presença e atributos dos seres humanos e das instituições. Pois, para existir no ciberespaço precisa estar nas redes sociais e, nesse ambiente, o que representa o “eu” são: *avatar*, *nickname*, lista de amigos, palavras e rastros da navegação. As conexões e as interações ocorrem com base nessas representações.

As redes sociais *on-line* mudam as formas de comunicação, interação e aprendizagem, consequentemente o modo de pensar dos indivíduos, dado que as atitudes pessoais têm repercussão social, influenciando práticas, comportamentos e costumes em toda a rede. Da mesma forma, os gostos e preferências literárias podem ser influenciados pela interação entre os atores.

Os atores em posições de destaque dentro da rede, devido à sua sociabilidade e prestígio atuam como “mediadores sociais de leitura”, posto que, de modo espontâneo e natural, intervêm nas inclinações, no desenvolvimento e nas práticas literárias dos amigos da web.

A literatura apresenta-se como tema apropriado para formação de redes sociais no ambiente escolar, onde a biblioteca pode ser um dos nós centrais, estabelecendo conexões *on-line* e *off-line*, dentro e fora da escola. Por conseguinte, este contexto acentua a função do bibliotecário como mediador da leitura, no desempenho mais eficaz de incentivar a leitura literária e, simultaneamente, dinamizar a rede social.

O capítulo três, redes e comunidades, completa o estado da arte, onde os escritores Henry Jenkins, Etienne Wenger, Nicholas Christakis, James Fowler, Alex Primo, Ray Dorion e Maria Silvia Rocha têm grande influência nas conclusões.

A teoria colhida na revisão da literatura proporcionou subsídios para as conclusões da fase experimental do estudo, apresentada de modo concentrado a posterior.

O estudo empírico realizou-se de janeiro de 2011, ocasião em que teve início as intervenções nas escolas, até março de 2012, quando do encerramento da recolha de dados. Para tanto, foram utilizados como instrumento para coleta: a observação participante, inquéritos por questionário, aplicados aos educadores (professores e professores bibliotecários) e encarregados de educação e os registros na plataforma Biblon.

Identificar o emprego das TIC na leitura literária e escrita da comunidade escolar perpassa por analisar as condições estruturais oferecidas pelas escolas, em específico, os recursos tecnológicos e, ainda, ponderar sobre o conhecimento e as experiências dos educadores nessa esfera. E igualmente, avaliar as referidas situações no ambiente familiar.

A internet está presente em quase a totalidade das salas de aulas, contudo as escolas ainda carecem de rede de internet sem fio, de modo a estimular o uso além dos limites do sistema ensino e aprendizagem e para melhor cumprir com a responsabilidade pela inclusão digital dos alunos. As bibliotecas escolares são os recintos que apresentam maior lacuna em termos de recursos informáticos e tecnológicos.

O Computador Magalhães apresenta uso esporádico, o que não contribui para mudanças relevantes nas práticas pedagógicas. Aponta-se como imprescindível otimizar o uso do computador extra sala de aula, notadamente em ações da biblioteca, uma vez que esta não faz uso do referido computador, de modo a suprir suas carências de recursos tecnológicos no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com os alunos.

Apesar de a maioria possuir formação em tecnologia aplicada à docência, os professores demonstram dificuldade em aplicá-la como instrumento no processo de ensino, principalmente os recursos da web 2.0. Apresentam-se como consumidores de informação, pois o índice na produção e partilha de conteúdo não é satisfatório, em especial, por parte dos professores com menos idade. No caso específico dos professores bibliotecários nota-se uma inversão, pois estes apresentam maior uso dos serviços da web social, incluindo partilha de conteúdo de sua autoria, porém com maiores índices por pessoas mais novas.

Ocorre penetração da internet nos lares pesquisados e as famílias pesquisadas apresentam-se como utilizadores da web. O emprego por parte das crianças dá-se, com

predominância, para fins de lazer, entretanto, vale destacar o não uso da internet por algumas delas, visto que o encarregado de educação considera inoportuno para a idade.

No que respeita ao perfil de leitor, os educadores e encarregados de educação situam-se como médios leitores, no caso de livros impressos de literatura, com índice em evolução quando possuem idade e formação mais elevada. Os alunos apresentam índice similar de leitura, apesar da existência de alguns que não realizam tal atividade, estando estes inseridos em famílias de não leitores. A análise dos dados permite concluir que a biblioteca familiar continua a constituir-se uma referência para as crianças no incentivo à literatura. Estes fatos sustentam o paradigma de que a prática da leitura tem relação direta com o contexto social.

A leitura de livros *on-line* não está incluída nas atividades habituais de todos os sujeitos pesquisados, isto é, educadores, encarregados de educação e educandos. Identificou-se que a leitura da literatura impressa não tem influência na leitura *on-line* e o fator idade também não é uma variável significativa. Também se conclui que a comunidade pesquisada não tem conhecimento da variedade de sites destinados à literatura infantil e a promoção da leitura, incluindo as iniciativas nacionais. Desse contexto, a criança encontra-se sem referencial e exemplos para inserir esta prática cultural em suas rotinas e momentos de ócio.

Com os resultados obtidos, conclui-se que nas atividades, desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, há predominância e intensa frequência de documentos impressos, assim, cedendo pouco espaço para os livros digitais, *multimédia* e a internet. O uso destes recursos não apresenta sustentabilidade de modo a criar nos alunos práticas consolidadas e a estabelecer elo com os materiais impressos.

O uso das ferramentas da web 2.0 dá-se, sobretudo, para divulgação e animação das atividades, sendo o blog o recurso mais utilizado e, ainda assim, sem constância no uso pelos inquiridos. As estratégias usadas pela biblioteca em torno da literatura infantil não conduzem à leitura partilhada e a integração entre os utilizadores, igualmente não potencializam produção e a escrita criativa pelos alunos.

No que diz respeito a redes sociais *on-line*, os educadores fazem pouco uso do recurso no ambiente escolar, identificou-se como variável dependente nesta situação o tempo de atuação profissional. Este fato é uma consequência da representação do recurso, pois grande parte da comunidade ainda não tem opinião formada e outros não consideram o emprego para fins profissionais. Como potencial de utilização para as crianças, o destaque incidiu sobre o uso instrumental e no item inconveniente a segurança destas ficou em primeiro lugar. Ou seja, os educadores sublimam os aspectos considerados perigosos e subestimam os benefícios do emprego de redes sociais *on-line* no contexto educativo. Desse modo, o cenário escolar atual

não estimula a confluências da prática da leitura literária e da escrita dos alunos com as redes sociais *on-line*.

A segurança também foi uma preocupação manifestada por parte dos pais, contudo a família do aluno percebe a utilização das redes sociais de forma mais positiva e visualizam os benefícios desta.

O estudo permite apontar que, em uma rede social *on-line*, o livro de literatura infantil tem o papel de interagente, estabelece “diálogo” com seus leitores e forma redes em torno de si. A interação com escrito literário dá-se quando o leitor usa as ferramentas para expor suas preferências literárias. Mesmo sendo uma interação reativa, leitor e livro, esta exhibe a valorização do título na rede e acarreta a proliferação e dinamismo na estrutura do sistema e proporciona a socialização da leitura. A experiência com a literatura conduz à criação e expressão, através da produção escrita e imagética, que refletem a representação de cada leitor a partir do texto. O leitor, ao manifestar sua percepção e vivência com a literatura desperta identidade, afinidade e pertença nos utilizadores.

Alguns leitores estabelecem uma interação muito forte com o livro, trazem para si o papel de “mediadores sociais da leitura”, isto é, funcionam como interventores naturais nas preferências e práticas de leitura dos outros participantes da rede. Os gêneros literários, personagens, títulos e outros aspectos do livro aproximam utilizadores com identidade literária similar fomentando a conexão entre eles, o que conduz à formação de pequenos nós dentro da rede.

O experimento do Portal Biblon nas escolas permite considerar que os educadores receberam a plataforma como instrumento para a leitura, com recurso da tecnologia e como forma de integração entre a comunidade. No entanto, aponta-se o emprego aquém do esperado das ferramentas a potencializar a interação entre os interagentes e, igualmente, os recursos que possibilitam a criatividade e a expressão por parte dos alunos. O que leva a inferir que os educadores, neste tempo, não estão suficientemente sensíveis à importância de estimular a escrita criativa em rede social, desde os primeiros anos da criança na escola, de modo a fortalecer as competências desta para participação nos *social media* como produtores de informação.

Identifica-se uma situação de desarmonia entre a representação e a ação dos educadores, visto que estes expressaram ser viável conciliar o uso do portal nas atividades planeadas de leitura e ainda opinaram de forma positiva, em quase unanimidade, que a formação de rede social *on-line* traz contribuição ao incentivo à leitura literária e escrita de crianças. Porém, percebe-se que a plataforma Biblon ficou à margem das suas rotinas docentes, pois, mesmo os

que dispõem de recursos tecnológicos apropriados não introduziram, de maneira sistemática, plena e adequada, o portal em suas atividades educativas usuais.

Com relação à família do educando e uso do portal, encontrou-se um paralelismo entre o nível educacional do encarregado de educação e o interesse pelo Biblon, dessa forma, teve-se algumas dificuldade de maior penetração da plataforma no ambiente doméstico. Contudo, pode-se exaltar que na conclusão geral o envolvimento da família foi relevante e até surpreendente. Identificou-se a presença dos irmãos no registro do portal, o que atribui-se estarem no grupo potencial de utilizadores, em termos de idade. Mas, o grande destaque foi a participação da mãe na utilização dos recursos, em uma demonstração clara de troca de repertório e experiências literárias entre os entes familiares. Aliás, dentre as práticas de leitura que apresentam influência para a efetivação do uso do portal na família encontra-se a leitura em conjunto, partilhada entre pais e educando.

Em termos das crianças, aponta-se a autonomia apresentada no emprego de ferramentas, sobretudo as que conduzem à interação entre os utilizadores, pois ficou evidente a iniciativa e empolgação em desenvolver associações com parceiros semelhantes. Chama atenção, da mesma maneira, a liberdade e a fraqueza destas ao exibirem suas opiniões, críticas e sugestões sobre os temas que envolvem a plataforma. Ou seja, o público infantil percebe o Biblon, franqueado de avaliações escolares, um ambiente de expressão e diálogo, onde podem escutar ecos de seus pensamentos, como também envolver-se em diversidades e, até oposições de experiências, o que considera-se ser o fator motivador para o engajamento no portal. Nas situações em que as crianças colocaram sua experiência literária para os outros utilizadores, pode-se constatar que foram capazes de estabelecer elos com livros impresso, unificando suas leituras, independente do suporte.

Para estabelecer as conclusões sobre o Portal Biblon, torna-se relevante informar que, em março de 2012, a plataforma contava com 519 utilizadores. As ferramentas tiveram grande aceitação pelos participantes, os dados de uso são: 1525 “*adicionar amigos*”; 286 “*adicionar imagens*”; 194 “*adicionar comentários*”; 182 “*quem já leu*”; 147 “*quem está a ler*”; 124 “*adicionar ao grupo*”; 127 “*livros favoritos*”; 71 “*criar grupo*” e, por fim, 45 “*adicionar vídeos*”. Os resultados do portal Biblon apontam que a leitura e o uso das ferramentas promovem a integração entre pessoas e destas com o texto literário, na construção de uma rede social *on-line*. A leitura suscita a produção e o leitor ao compartilhar suas experiências e interpretações, através da escrita, imagens e vídeos, sente-se parte da rede que unifica os leitores.

Todavia, o Biblon é uma plataforma em construção contínua, não um projeto pronto, definitivo, posto que, inserido na cultura participativa, está sempre a ser composta e reconfigurada, com a cooperação dos utilizadores. Dessa forma, durante o estudo de caso, foram identificadas algumas falhas e lacunas com relação às ferramentas. A posterior, faz-se recomendações e apontam-se soluções, com o objetivo de melhoria qualitativa para o portal, onde estarão inclusas, obviamente, as contribuições e sugestões valiosas dos utilizadores.

A biblioteca digital do Biblon dispõe 142 livros, distribuídos por faixa etária de 5 a 6 anos, 7 a 8 anos e 9 a 10 anos, sendo que alguns encontram-se também disponibilizados na página do Plano Nacional de Leitura – PNL. Apesar de bem aceita por parte dos educadores, a biblioteca digital recebeu algumas críticas deste público. Alguns títulos não disponibilizam os textos literários para leitura, a intenção é que a partir da sua principal identidade, a capa, em conjunto com a sinopse, os utilizadores criem laços associativos àquela representação e, movidos pela curiosidade, cheguem à obra completa. O portal tem o intuito de promover o encontro da literatura portuguesa infantil, escrita em Portugal e no Brasil, visando à construção de rede social *on-line*, com base na interculturalidade. Assim, contribui para salvaguardar, valorizar e divulgar a cultura de povos com a mesma raiz linguística e histórica e, simultaneamente, promover o intercâmbio entre crianças com realidades e perspectivas diferentes. Contudo, conclui-se que estas características não foram bem avaliadas por parte dos educadores, o que demonstra que eles não ponderaram sobre os propósitos do projeto Biblon.

Em contraponto, dentre os títulos da biblioteca digital do portal, o livro com elevados índices de interação, que originou a rede egocêntrica com maior dimensão e centralidade foi “*Uma festa no Céu*”, conto do folclore brasileiro e escrito em português usado no Brasil. Conclui-se, com estes números, que a educação multicultural deve ser um dos nortes do trabalho com crianças e que a interculturalidade proposta pelo Biblon, sensibilizou os utilizadores.

O presente estudo permite traçar o perfil dos utilizadores do Biblon, apesar de detectadas omissões de informações, por ocasião do registro na plataforma, o que atribui-se ter ocorrido por questão de segurança. O maior número de integrantes são crianças, na faixa etária de 9 a 11 anos, de nacionalidade portuguesa e do sexo feminino. No item autores favoritos a escolha inclinou-se para escritores da literatura infantil de Portugal, foram citados ainda, com números inferiores, autores estrangeiros de *best sellers* da literatura infanto-juvenil contemporânea. Para criar a identidade no portal, o utilizador recorreu ao próprio nome ou

suas iniciais e como *avatar*, a maioria, acomodou-se com as figuras, masculina e feminina, disponibilizadas pelo próprio portal.

Ao concluir sobre o Biblon deve-se ater ao núcleo central da rede social, denominado “Mediadores Sociais Centrais”. O subgrupo é formado por participantes que exercem influência espontânea nos comportamentos, gostos e práticas de leitura dos atores, em razão do elevado nível de centralidade que ocupam na rede. De modo geral, estes atores têm como características: ser alunos das escolas trabalhadas, do sexo feminino; fazer uso de avatar para identificação no portal e ter preferência literária similar. Além de estabelecerem conexões com diversos utilizadores, estes atores possuem alto nível de interação reativa com os livros. Dentro das redes egocêntricas eles ocupam posição de centralidade ou de intermediação entre os atores e ainda são responsáveis pela intermediação entre os diversos nós distribuídos em toda a rede Biblon. Enfim, o grupo “Mediadores Sociais Centrais”, apresenta atributos homogêneos e fluxos bidirecionais, constituído por uma rede social coesa que propicia reforço e sustentação das práticas de leitura, através do contágio e da influência social e são propulsionadores da estrutura e do dinamismo da rede social Biblon.

No desenrolar do processo do estudo de caso, a pesquisadora foi identificada como um dos integrantes do grupo “Mediadores Sociais Centrais” e os dados consolidam o imprescindível papel da mediação, visto que o período da observação participante nas escolas foi o que apresentou os maiores índices de criação de perfil no portal, como também, de interações e, no conjunto dos doze livros com maiores adesões, apenas três não foram alvo de atividades desenvolvidas pela investigadora junto às crianças. Merece ainda ênfase que os educadores não foram identificados como pertencentes ao subgrupo “Mediadores Sociais Centrais” no Portal Biblon, assim faz-se ilações que unicamente arrolar descrição de atividades realizadas com o uso da biblioteca digital não conduz à interação. A formação de rede social dá-se a partir da identificação com o outro, do reconhecimento da identidade como leitor e, isto só é possível, quando os atores expressam suas práticas, experiências e preferências literárias.

Partindo dessas constatações, tem-se como conclusão geral que os utilizadores do Biblon desenvolvem experiências de leituras e escritas através da interação social, por meio de práticas, rotinas, diálogos e atividades comuns construídas na rede. A interação dentro da rede influencia o uso das ferramentas e o aprendizado para manuseá-las ocorre com as práticas. Assim, os laços associativos e as reações individuais envolvendo a leitura conduziram à formação de rede social em torno dos livros e os comportamentos e as

preferências dos atores motivam a leitura e a escrita. Dessa forma, o Portal Biblon configura-se como um instrumento para formação de rede social *on-line* em torno da literatura infantil.

De posse das conclusões, volta-se ao objetivo geral que direcionou o estudo, as propostas para o uso de rede social *on-line*, com foco na literatura infantil. Assim, fundamentado nas práticas dos utilizadores, nos desafios a ser encarados e nas oportunidades identificadas, inicialmente propõe-se evolução e melhoras nos serviços do Portal Biblon, de modo a intensificar o seu uso por parte dos integrantes e conseguir mais adesão de participantes do seu público alvo, as crianças da comunidade da língua portuguesa.

Torna-se fundamental um serviço de recuperação do *login* e da palavra-passe, de fácil uso e retorno imediato, sobretudo para benefício dos usuários com menos idade, pois percebe-se que ocorre, com bastante intensidade, o esquecimento e perda dos dados que possibilitam o acesso à plataforma.

A implantação de pesquisa de utilizadores por nome, escola, cidade/país, possibilitará que os participantes possam identificar no portal Biblon parceiros e amigos, das relações presenciais e estreitar essas interações ao trazê-las para conexão no mundo virtual.

A comunicação direta entre utilizadores, estabelecida de forma assíncrona, é uma ferramenta que intensificará as interações no Biblon, especialmente entre participantes do mesmo grupo, de modo a partilhar as experiências e estabelecer o diálogo relacionado com a temática motriz.

Ainda no item de ferramentas a reforçar as interações, propõe-se um recurso para comentar as imagens e vídeos postados pelos utilizadores ou, como muito usado em redes sociais *on-line*, um “*like button*”, a permitir saber a opinião dos outros participantes sobre suas postagens, o que pode ser um primeiro passo para a interação, além de permitir o compartilhamento de conteúdo.

No que tange à biblioteca digital, além da divisão dos livros por faixa etária, recomenda-se que seja implantado um sistema de organização e recuperação do fundo documental por gênero literário. Considera-se que esta classificação permite ao leitor mais aproximação com a literatura, pois assim pode facilmente identificar o estilo literário do seu agrado, dentre o conjunto de obras indexadas. Para tanto, apresenta-se uma proposta de divisão do fundo documental, com o emprego de cores para melhor fazer a indicação do gênero (Anexo17).

A página de cada livro pode conter ainda espaço para o leitor expressar seus sentimentos, o que acrescenta valor ao conteúdo da obra. O recurso, com formato de votação,

permite a manifestação de maneira simples e direta, como exemplo: *Essa história fez-me: chorar, rir, arrepiar, corar*, etc.

Visando fortalecer as redes egocêntricas formadas em volta dos títulos, o Biblon pode proporcionar ao leitor a oportunidade de ser “*Amigo do livro*”, assim o utilizador passa a acompanhar o dinamismo que envolve a rede que tem o livro infantil como ator central e identificar seus parceiros na rede, o que pode desencadear para uma relação de amizade e interação vindoura.

A inclusão de ferramentas que façam elo entre os vários títulos que compõem a biblioteca digital é uma necessidade, de modo ao utilizador ter informações do tipo: “*Se leu este vais gostar de*”; “*Do mesmo autor*”; “*Do mesmo tema*”, “*Da mesma série*” e outros. Este recurso irá aguçar a curiosidade das crianças e será um grande incentivo à leitura de obras correlatas.

Propõe-se a inserção de alternativa de áudio do enredo do texto literário, para atrair as crianças que ainda não dominam o código alfabético, uma vez que esta condição não impossibilita a aproximação destas com a tecnologia digital e muito menos com a condição de leitor.

Visando segurança mas, especialmente, aproximar as relações entre a família e a criança em torno da literatura e estimular a participação desta no portal, propõe-se a implantação de sistema que informe os pais do uso do Biblon, por parte do seu educando. Dessa forma, o encarregado de educação poderia acompanhar os livros que foram objeto de leitura, as postagens e interação com outros participantes.

A implantação de recursos que possibilitem o utilizador customizar sua página pessoal no Biblon satisfaz uma das solicitações dos participantes, pois a nova geração adora mexer e mudar os *media*, a fim de dar um caráter individual e único. O recurso além das opções usuais como mudança de cor, construção de *avatar* e demais, seria uma oportunidade para o leitor produzir e expressar seu envolvimento com a literatura, com a oferta de serviços sugeridos a seguir.

Serviço “*Eu recomendo*”, ambiente para o utilizador inserir informações sobre livros já lidos ou até a respeito de outras manifestações culturais como filmes, teatro, feira de livros e outros, que tenha participado, gostado e, então, indica para os amigos.

O serviço “*Minha biblioteca*” proporciona espaço onde cada utilizador poderá inserir livros obtidos por *download* de outros links, com a possibilidade de leitura por outros participantes da rede. A implantação do serviço será muito relevante, posto que elevará a

quantidade de livros indexados no portal, fora a satisfação do leitor em contribuir efetivamente com o Biblon.

Serviço “*Minhas histórias*”, pois é importante ampliar a oportunidade de escrita dentro do Biblon. Nesse sentido, recomenda-se que o portal ofereça recursos para o utilizador escrever o enredo e montar a história, disponibilizando um elenco de personagens e cenários, com inspiração na literatura infantil. De tal modo, a criação coletiva deve ser estimulada, o portal deve oferecer um serviço para os grupos produzirem histórias dentro dos temas preferenciais, como também, no estilo *fans fic*, para os “*amigos*” de determinado título, a partir deste recurso a interação e a coesão seriam solidificadas dentro da rede egocêntrica.

Por fim, para suprir as carências de dados dos educadores e das famílias sobre outros ambientes de leitura na web, destinados às crianças, aponta-se que o Portal Biblon deve oferecer espaço com *links* para bibliotecas digitais e sites destinados à literatura infantil, no âmbito nacional e internacional.

Visando cumprir o objetivo a que se propõe o atual estudo, as propostas a seguir são direcionadas para a biblioteca escolar, da educação básica, para emprego dos *social media*, essencialmente, rede social *on-line* de literatura infantil, com fundamento na teoria de comunidades de prática.

Considerando que o tema ainda é original, que, neste tempo, as bibliotecas ainda estão a descobrir qual sua atuação e intervenção nas redes sociais *on-line*, a coaprendizagem e partilha de boas ações é uma alternativa para oferecer subsídios, interesse e motivação para trabalho nesta área. Nesse sentido, recomenda-se a adoção de comunidades de práticas pelas bibliotecas envolvidas na Rede de Bibliotecas Escolares em busca de aprendizado, partilha e soluções, ao molde de como já está a acontecer na Rede de Bibliotecas Escolares do Porto-REBEP.

A propósito, em outubro de 2012, a RBE publicou documento em sua página web, titulado “*Comunidades de Práticas e Bibliotecas Escolares*”⁶², com o objetivo de estimular a criação de CoP ou a participação de professores bibliotecários em comunidades já existentes, como meio de aprofundar e renovar o conhecimento e a aprendizagem. O documento contém ainda um item destinada a projetos e práticas relevantes.

A biblioteca deve assumir uma postura proativa na introdução da tecnologia digital no contexto escolar, pois, sendo um ambiente informal, pode possibilitar que os alunos e, mais

⁶² PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Comunidades de prática e bibliotecas escolares [Em linha]. Lisboa: RBE, actual. 22-10-2012. [Consult. 24-10-2012] Disponível em [www: <URL: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/649.html>](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/649.html)

notadamente, que os educadores aprendam com a prática, conhecendo e experimentando os serviços oferecidos pela web 2.0, nas atividades de leitura e produção. Da mesma forma, cabe à biblioteca ser a porta de entrada da literatura *on-line* na rotina e nas práticas de leituras da comunidade, apresentando às crianças novas formas de leitura e configurações da literatura. O elo entre o fundo documental das bibliotecas escolares e as bibliotecas digitais, consolida-se como uma estratégia prioritária.

Propõe-se que a biblioteca da escola esteja presente nos *social media* para oferecer novos serviços, estabelecer comunicação com a comunidade e, sobretudo, empregar as redes e comunidades *on-line* para ser um instrumento de integração entre leitor e literatura e de intercâmbio entre os utilizadores. No âmbito dos serviços de leitura e da escrita, a biblioteca deve ser um dos nós centrais da rede literária escolar, a potencializar as relações presenciais e promover o diálogo e expressão dos utilizadores, em respostas às provocações da literatura. Assim, a biblioteca transforma uma experiência social em um ambiente de incentivo à literatura infantil, aprendizagem informal e de desenvolvimento da *transliteracy*.

No trabalho com redes sociais *on-line* de literatura, torna-se fundamental a atuação dos mediadores sociais de leitura, para dar sustentação e movimentação à rede. A biblioteca deve identificar os mediadores sociais de leitura, dentro da comunidade escolar, para um trabalho em conjunto, na formação de redes egocêntricas, ou seja, subgrupos de acordo com faixa etária, nível escolar, preferências literárias e outros, a fim de assegurar a participação e a identidade dos leitores.

Em uma rede social *on-line* de literatura, recomenda-se que os educadores, professores e professores bibliotecários, sejam os principais mediadores sociais de leitura da escola, mas, para tanto, devem despir-se das relações de poder e hierarquia, já consagradas na escola e atuarem como elementos integrantes da comunidade leitora. As relações de identidade e confiança são fundamentais entre os participantes, a dar trânsito para as atividades e para a interação. O educador deve experimentar a liberdade de manifestar-se e atuar em parceria com o grupo leitor, à margem de preceitos da sala de aula. Portanto, os educadores devem comportar-se apenas como leitores e escritores, de modo a que todos se sintam em comunhão e harmonia, na troca de experiências com a literatura. Os diferentes níveis de conhecimento e de experiências trazem enriquecimento e sustentação à rede social e o ambiente informal permite aos alunos e educadores o diálogo, além de práticas e atividades de leitura e escrita em conjunto.

Para além dos educadores e alunos, a rede social literária deve comportar as famílias dos educandos, de modo a estimular a leitura e a escrita partilhada no espaço doméstico. A

biblioteca deve chamar os pais a trazer para o ambiente de partilha e interação o repertório histórico literário de toda a geração dos alunos, acarretando ricas experiências para todos os participantes.

Propõe-se, por fim, que as bibliotecas escolares do ensino básico introduzam o Portal Biblon nas suas atividades de leitura e escrita e, de maneira mais evidente, envolvam a comunidade na formação de rede social *on-line* de literatura infantil portuguesa. Para tanto, sugere-se a elaboração de projetos institucionais adaptados a cada contexto, necessidades e comportamentos dos seus leitores, de modo a ter espaço no Plano Anual de Atividades da biblioteca escolar.

Em âmbito geral, propõe-se a concretização do processo de parceria entre a Universidade de Aveiro e a RBE, com objetivo de que o Portal Biblon integre os projetos da rede e assim esteja inserido formalmente nas atividades de leitura e escrita das bibliotecas parceiras do programa.

Como conclusão geral, tem-se que a experiência desenvolvida com o Portal Biblon deixa claro a existência de condições motivacionais e cognitivas, por parte das crianças, para desenvolvimento de ações que objetivem integrar os atores da comunidade escolar, através das relações presenciais que ocorrem na escola, incluindo ainda conexões *on-line*, para socialização do texto literário, aliado ao ambiente de expressão e produção. E ainda, que as práticas de leitura da comunidade escolar são reforçadas e estimuladas em virtude das interações e influências que ocorrem com a participação dos utilizadores na rede Biblon.

O percurso trilhado em direção às conclusões proporcionou à pesquisadora ricas contribuições profissionais, notadamente o contato com escolas e bibliotecas de Portugal, acarretando conhecimento de uma realidade distinta da sua, no nordeste do Brasil, região das mais pobres do país, com baixos índices socioeconômicos, com carências educacionais e com déficit de bibliotecas nas escolas públicas. Dessa forma, adentrar as escolas portuguesas, munida de um projeto original, constitui-se em um experimento ousado e imprevisível.

A experiência profissional acumulada nesse âmbito e o entusiasmo pela temática motivou a pesquisadora a encarar o desafio, que contou com o envolvimento de algumas pessoas das escolas e da RBE facilitando a ação e o desenvolvimento do projeto. Contudo, tem-se consciência de que trabalhos de estímulo à leitura não são realizados em curto prazo, em especial, quando propõe novas estratégias para práticas tão consolidadas. Todavia, percebe-se que, mesmo algum tempo decorrido das intervenções nas escolas, o uso do Portal Biblon avança, com crescimento, não tão quantioso, mas, contínuo, no número de utilizadores, nas interações e uso das ferramentas.

A temática, objeto do estudo, configurou-se em um desafio, inicialmente por envolver a leitura de crianças e a tecnologia, questão carregada de embates, posto que grande parte dos adultos, ainda, considera que as “novas” tecnologias, podem afastar e prejudicar a relação destas com o mundo dos livros. O incentivo à prática de leitura literária em crianças ainda é percebido como uma cadeia evolutiva, onde a leitura *on-line* encontra-se na fase final, após um longo percurso, que, historicamente, deve ser iniciado com o livro impresso e sendo reservada somente a leitores adultos, maduros, com alto grau de competências e literacias. Assim, desenhar alternativas de estratégias na prática de leitura das crianças é um processo lento e de conquistas a cada passo.

Afora a resistência natural do ser humano a novas práticas, sobretudo com relação ao livro, devido ao intenso apelo sentimental que envolve a literatura impressa, pois o objeto físico ainda constitui uma representação muito presente e com forte elo com as pessoas.

Envolver redes sociais *on-line* com as crianças, em ambiente educacional, igualmente, é uma questão recente e delicada, cercada de receios, com ênfase para os pais e educadores. Entretanto, além de sua relevância, o tema escolhido é emergente e instigador.

O levantamento bibliográfico para constituir o referencial teórico, fase que acompanha todo o processo de estudo, da mesma forma, simbolizou outro desafio. Por um lado, tem-se um volume incalculável de documentos a serem publicados ininterruptamente sobre os grandes temas da pesquisa, de modo que é difícil acompanhar as atualizações, já que a cada dia tem-se um novo conceito, outro termo é cunhado, fomentam-se mais serviços, etc. Todavia, detectaram-se limitações de documentos científicos relacionando as temáticas para o público específico objeto deste estudo: as crianças.

Dentre as lacunas percebidas na esfera da pesquisa de campo, aponta-se a ausência de estudo do ponto de vista das crianças, visto que estes têm um modo particular de absorver as tecnologias digitais e, notadamente, pensam de forma diferenciada dos pais e educadores.

Com relação ao instrumento de coleta de dados usado para os professores e professores bibliotecários, considera-se a hipótese que não foi o mais apropriado, embora o questionário tenha sido longo e detalhado, muitas questões deixaram de ser esclarecidas, visto que os inquiridos optaram por não manifestar sua opinião. Para além que, temas como leitura e uso de tecnologias digitais levam os educadores a adotar uma postura nas respostas em nível de representação ou do que é esperado pela sociedade, longe de sua prática real. Percebeu-se também que muitas respostas fugiram do foco principal da questão, pois os professores estavam mais preocupados em tomar uma posição de defesa e justificativa, com relação ao uso, ou não, de novas práticas pedagógicas.

Verificou-se limitações técnicas e contextuais, ocorridas durante as intervenções nas escolas, que causaram obstáculos à pesquisa. Dentre elas, a principal foi à ausência de recursos tecnológicos na biblioteca escolar, o que inviabilizou o projeto inicial de fazer o experimento do Portal Biblon inserido nas atividades de leitura da biblioteca escolar.

Em relação ao uso do Portal Biblon, aponta-se a insuficiência de dados de frequência e de quantidade de uso da plataforma, de modo a coletar dados mais concretos de sua utilização e, assim, poder identificar a evolução do nível de leitura e de participação dos utilizadores.

Alguns assuntos que permeiam este estudo, a exemplo: biblioteca escolar 2.0, literatura infantil *on-line*, leitura e livro digital, atividades de escrita criativa na biblioteca escolar, comportamento e produção infantil na web e redes sociais *on-line* para crianças, são temas recentes e assim carecem de estudos, pesquisas e boas práticas, de modo a solidificarem-se no âmbito educacional. Por serem temáticas que envolvem várias áreas do conhecimento, podem desencadear inúmeros trabalhos a partir de diferentes pontos de vistas, o que trará grandes contribuições ao conhecimento científico, notadamente estudos circundados na realidade e experiências em Portugal.

De forma igual, o Portal Biblon, por representar uma proposta inovadora, carece de contribuições. Tornam-se relevantes novos experimentos, decorrentes do seu uso em outros contextos, como agrupamento de escolas e até em outros países da comunidade da língua portuguesa. Assim como também, pesquisas que enfoquem sobre sua utilização unicamente em ambiente de sala de aula, ou na biblioteca e ou na família, pois, considera-se que apresentará representações e resultados heterogêneos. E ainda, estudos mais específicos por categorias de utilizadores, sobretudo com o público infantil, os principais agentes nesse projeto.

Ao final de todo o estudo espera-se ter contribuído para as bibliotecas escolares e igualmente para o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- AASL. (2007). Standards for the 21st Century. Retrieved from http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
- Ahn, J. (2012). Teenagers' Experiences With Social Network Sites: Relationships to Bridging and Bonding Social Capital. *The Information Society*, 28(2), 99-109.
- ALA. (2002). Family literacy: helping parents help their children Retrieved 20 novembro 2010, from www.ala.org/ala/advocacy/factsheets/familyliteracy.html
- Alvim, L. (2011a). *As bibliotecas escolares portuguesas no facebook eo seu papel na promoção da literacia da informação*. Paper presented at the Literacia, Media e Cidadania, Braga. <http://www.lasics.uminho.pt/ojs./index.php/lmc/article/viewFile/469/440>
- Alvim, L. (2011b). *As Redes de Comunicação nas Bibliotecas: estudo sobre a utilização das tecnologias Web 2.0 nas estratégias de comunicação nas bibliotecas públicas e académicas portuguesas*. Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. Retrieved from http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/1337/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_MLuisa_Almeida.pdf
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch. *JISC Technology and Standards Watch*.
- Andrade, C. (1944). *Confissões de Minas: COSAC NAIFY*.
- Andretta, S. (2009). *Transliteracy: take a walk on the wild side*. Paper presented at the World Library and Information Congress: 75TH IFLA General Conference and Council, Italy. <http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm>
- APDSI. (2009a). *As TIC e o ensino básico; o Computador Magalhães* Retrieved from <http://www.apdsi.pt/index.php/news/308/122/8-Tomada-de-Posicao-do-GAN-As-TIC-e-o-Ensino-Basico---O-Computador-Magalhaes>
- APDSI. (2009b). *Comunidades de Prática no Espaço Digital* APDSI (Ed.) (pp. 38). Retrieved from <http://www.apdsi.pt/index.php/news/462/122/Estudo-Comunidades-de-Pratica-no-Espaco-Digital>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38.
- Aunión, J. (2011). Los internautas leen mejor. *El País*.
- Azevedo, F. (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In G. Carvalho (Ed.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores*. Braga: Universidade do Minho.
- Baker, P., & Moss, R. (2001). Creating a community of readersThe community of the school (pp. 319-333). Retrieved from <http://www.adi.org/journal/ss01/Chapters/Chapter23-Baker&Moss.pdf>

- Bayne, S., & Ross, J. (2007). *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*. Paper presented at the Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) Sussex. http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf
- Bejune, M. (2007). Wikis in libraries. *Information technology and libraries*, 26(3), 26-38.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/full>
- Berg, K. (2011). Competência em informação e bibliotecas escolares. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 7(7), 92-97.
- Berge, Z., & Autry Jr, A. J. (2011). Digital natives and digital immigrants: getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 460-466. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1954092&show=html>
- Binde, J. (2005). *Rumo as sociedades do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blyberg, J. (2007). AADL. org goes social. *Blyberg. net*, 21(01), 2007.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação; uma Introdução à teoria e aos métodos*: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Breiger, R. (1974). The duality of persons and groups. *Social forces*, 53(2), 181-190.
- Bringué, X., Sádaba, C. (2008). La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas Retrieved from <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Generaciones-Interactivas-en-Iberoamerica-Ninos-y-adolescentes-ante-las-pantallas.pdf>
- Brougène, G. (2006). O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender. *Zero a Seis*(14).
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2008). *Trends in student use of ICTs in higher education in South Africa*. Paper presented at the 10th Annual Conference of WWW Applications, Africa do Sul. <http://www.zaw3.co.za/index.php/ZA-WWW/index/schedConfs/archive>
- Buchanan, R., & Chapman, A. (2009). Dialogue and Difference: The Sorry Story of the Digital Native Retrieved 16 setembro 2011, from http://newcastle-au.academia.edu/RachelBuchanan/Papers/148993/Dialogue_and_Difference_The_Sorry_Story_of_the_Digital_Native
- Butlen, M. (2004). Lire en bibliothèque, lire à l'écol: oppositions et interaction. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1.
- Cabar Torres, F., & Marciales Vivas, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8, 323-338. Retrieved from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewArticle/476>
- Calazans, A. (2007). Estudo de caso; uma estratégia de esquisa. In S. Mueller (Ed.), *Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação*. Brasília: Thesaurus.

- Calixto, J. (2011). A biblioteca escolar e a literacia do século XXI Retrieved 20 agosto 2012, from <http://www.slideshare.net/JosAntnioCalixto>
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar ea sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.
- Calixto, J. A., & Carrão, M. L. (2012). *As tecnologias de informação e comunicação na promoção da leitura em bibliotecas escolares: uma revisão preliminar da literatura*. Paper presented at the Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.
- Campello, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, 32, nº 3, 28-37. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (Eds.). (2009). *Do quarto de dormir para o mundo; jovens e media em Portugal*. (Ancora Editora ed.). Lisboa.
- Carr, N. (2008). O Google está nos tornando estúpidos? Retrieved 30 setembro 2009, from <http://pt.scribd.com/doc/15540363/Nicholas-Carr-O-Google-Esta-Nos-Tornando-Mais-Estupidos>
- Carrington, V., & Marsh, J. (2009). Forms of literacy. *Beyond Current Horizons*
- Casey, M., & Savastinuk, L. (2007). *Library 2.0: A Guide to Participatory Library Service: Information Today*.
- Cassany, D. (2012). *En-línea; leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2003). Internet e sociedade em rede. In D. Moraes (Ed.), *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder* (pp. 255-288). Rio de Janeiro: Record.
- Celaya, J. (2007). *Web 2.0: ¿Marketing o realidad?* Paper presented at the Calsi II. <http://www.tecno-libro.es/ficheros/marketing.pdf>
- Celaya, J. (2008). Innovación en el fomento de la lectura. *Jornadas de Fomento de la Lectura y Medios de Comunicación*. Aragón.
- CERLALC. (2007). Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica. Retrieved from http://www.cerlalc.org/bibliotecas_escolares/doc/3_Por_bibliotecas_escolares.pdf
- Chartier, A. (1995). Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*(00), 17-52.
- Chartier, A. (2006). Leitura e saber ou a literatura infantil entre ciência e ficção. In A. Evangelista, H. Brandão & M. Machado (Eds.), *Escolarização da leitura literária; o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro*. São Paulo: UNESP.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*: UNESP.
- Chartier, R. (2007). Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Revista Nova Escola*.
- Chew, I. (2008). Web 2.0 and Library Services for Young Adults: An Introduction for librarians Retrieved 20 julho 2009, from www.ifla.org/.../web-20-and-library-services-for-young-adults

- Christakis, N., & Fowler, J. (2009). On Facebook, a picture is worth a thousand friends Retrieved 20 outubro 2011, from http://www.connectedthebook.com/pages/links/tastes_on_facebook.html
- Christakis, N., & Fowler, J. (2010). *O poder das conexões*. Rio de Janeiro.
- Cohen, L. B. (2007). A manifesto for our times. *American Libraries*, 38(7), 47-49.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*: Belknap Press of Harvard University Press.
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*(1), 203-216.
- Cordón-García, J. (2012). La socialización de la lectura: hacia un nuevo concepto de libro, de autor y de lector. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 21(22).
- Cordón-García, J., & Alonso-Arévalo, J. (2012). Mediación y legitimación cultural: la impronta de las redes sociales. N°: *Anuario ThinkEPI*; 6.
- Cremin, T. (2011). Motivating children to write with purpose and passion The Literate Classroom (pp. 117). Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/26458/2/A9894655.pdf>.
- Davis, I. (2005). Talis, Web 2.0 and all that. *Internet Alchemy*, 4-7.
- Delors, J. e. a., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional d Educação para o século XXI*. São Paulo: CORTEZ.
- Dias, P. (2007). Contextos de aprendizagem e mediação colaborativa. Retrieved from <http://erepository.tecminho.uminho.pt/bitstream/10188/65/6/Contextos+de+Aprendizagem+e+Media%C3%A7%C3%A3o+Colaborativa.pdf>.
- Diogo, A., & Gomes, C. (2012). *Entre a escola e a família: usos do Computador Magalhães*. Paper presented at the VII Congresso Português de Sociologia, Porto. <http://www.aps.pt/>
- Doiron, R. (2009). *WorldReaders: Young readers reading the world. Teacher-librarians using social networking to promote reading interests*. Paper presented at the 38th Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Pádua. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/65208011/worldreaders-young-readers-reading-world-teacher-librarians-using-social-networking-promote-reading-interests>
- Doiron, R., & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *IFLA journal*, 37(2), 109-117.
- Druin, A., Weeks, A., Massey, S., & Bederson, B. (2007). *Children's interests and concerns when using the international children's digital library: a four-country case study*. Paper presented at the ACM IEEE Joint Conference on Digital Libraries, Vancouver.
- Echeverria, J. (2005). *Aprender a leer y escribir en formato electrónico*. Paper presented at the Nuevas Lecturas? Nuevas formas de leer?, Salamanca.
- Eckert, P., Goldman, S., & Wenger, E. (1997). The school as a community of engaged learners. *Institute for Research on Learning, Stanford*.
- Eco, U. (2010, 13 março). Eletrônicos duram 10 anos; livrs 5 séculos. *Estadão*.

- ENSIL. (2003). Amsterdam Statement on School Libraries and Information Literacy Retrieved from <http://www.ensil-online.org/site/templates/ensil/images/pdf/Amsterdam%20Statement2003.pdf>
- ENSIL. (2009). Welcome Retrieved 11 março 2010, from <http://www.ensil-online.org/site/index.php?limitstart=5>
- Espanha. Ministério da Cultura. (2012). Hábitos de lectura y compra de libros en España A. Y. B. Dirección General de Llibro (Ed.) Retrieved from http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf
- EUKids Online. (2011). Risks and safety on the internet; the perspective of European children. Retrieved from www.eukidsonline.net
- Facer, K., & Furlong, R. (2001). Beyond the myth of the 'cyberkid': Young people at the margins of the information revolution. *Journal of youth studies*, 4(4), 451-469. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676260120101905>
- Farkas, M. G. (2007). *Social software in libraries: building collaboration, communication, and community Online*: Information Today, Inc.
- Faust, K., & Wasserman, S. (1992). Centrality and prestige: A review and synthesis. *Journal of Quantitative Anthropology*, 4(1), 23-78.
- Fdez-Villavicencio, N. (2007). *Bibliotecas 2.0 en España: el camino recorrido*. Paper presented at the Jornada las Bibliotecas en la Web Social, Espanha. http://www.sedic.es/actividades_web-social_resumen.asp
- Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, 6(3), 273-288.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, A. (2008a). *Escola de Redes Novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento a Internet, a política e o mundo glocalizado*. Curitiba.
- Franco, A. (2008b). Para fazer Netweaving Retrieved 19 de janeiro de 2012, from <<http://escoladeredes.ning.com/profiles/blogs/para-fazer-netweaving>
- Freire, F. (2008). Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In E. Silva (Ed.), *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Garcia Hernández, M., González Lucas, R., Grande Gutiérrez, E., Martínez López, P., Molano Margallo, E., & Reviejo Carrillo, C. (2010). Estudio de casos
- GEPE. (2010). Inquérito aos professores sobre a utilização do Magalhães 2009/2010 Retrieved from <http://www.i-gov.org/images/articles/14079/InqueritoMagalhaes.pdf>
- Gil Calvo, E. (2008). *Lectura del hogar como criadero de lectores*. Paper presented at the 16ª Jornadas de Bibliotecas Infantis, Juvenis y Escolares, Salamanca.

- Giones-Valls, A., & Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 24.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Gómez Hernández, J. A. (2008). La función educativa de bibliotecas y bibliotecarios en el contexto de las tecnologías participativas de la web social. *PontodeAcesso*, 2(1), 51-71.
- Gonçalves, M. J. V. (1998). Bibliotecas, mediatecas, centro de recursos nas escolas-com quem ? Retrieved from http://www.bprmadeira.org/site/images/BPR/Documentos/Geral/rede/04_bib_mediaticas_escolas.pdf
- Grau Guadrix, R. (1996). Los libros y la lectura: la biblioteca familiar. *Educacion y Biblioteca*, 69.
- Haythornthwaite, C., & Wellman, H. (2002). *The Internet in everyday life: An introduction*: Wiley Online Library.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920902989227>
- Hosein, A., Ramanau, R., & Jones, C. (2010). *Are all net generation students the same? The frequency of technology use at university*. Paper presented at the IADIS E-Learning Conference, Freiberg. <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/24114>
- Houston, C. (2011). Digital Books for Digital Natives; A Tour of Open Access Children's Digital Literature Collections. *Children and Libraries*.
- Huang, J., Yang, S. J., Huang, Y., & Hsiao, I. (2010). Social learning networks: Build mobile learning networks based on collaborative services. *Educational Technology & Society*, 13(3), 78-92.
- Hunt, P., & Knipel, C. (2010). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosacnaify.
- IASL. (2003). IASL policy statement on school libraries, 20 janeiro 2009, from <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.html>
- IFLA. (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO. Retrieved from IFLA website: <http://www.ifla.org/en/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>
- IFLA. (2002). Manifesto da IFLA sobre a Internet Retrieved 12 fevereiro 2010, from <http://www.ifla.org/files/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-pt.pdf>
- IFLA. (2006). Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares IFLA/UNESCO Retrieved 25 março 2009, from <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>
- IFLA. (2007). Pauta de Servicios Bibliotecarios para Bebés e Infantes., from <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/102.pdf>
- IFLA. (2012). Internet and Children's Library Services Retrieved 6 outubro 2012, from <http://www.ifla.org/publications/internet-and-children-s-library-services>

- Iglesia Aparicio, J., & Garcia Gutiérrez, A. (2009). *Ingredientes de la web 2.0: Cómo combinar las herramientas para mejorar el menú de servicios*. Paper presented at the 17ª jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, Salamanca.
- Ipri, T. (2010). Introducing transliteracy. *College & Research Libraries News*, 71(10), 532-567. Retrieved from <http://crln.acrl.org/content/71/10/532.short>
- ISCTE. (2009). Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares R. d. B. E. M. d. Educação (Ed.) Retrieved from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/31.html>
- Jaeger, P. (2011). Transliteracy -- new librarylingo and what it means for instruction. *Library Media Connection*, 30. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=14&sid=bdf7af36-3de2-4f10-ac35-e6d60ab637d2%40sessionmgr14&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtOGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=67022837>
- Jenkins, H. (2009a). Communities of Readers, Clusters of Practices. *Part 1: Audio Media*, 231-252.
- Jenkins, H. (2009b). *Fans, bloggers y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). DIY Media: A contextual background and some contemporary themes. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *DIY media: Creating, sharing, and learning with new technologies* (pp. 231-252). Retrieved from http://everydayliteracies.net/files/DIY_Media_ms.pdf#page=7.
- Jenkins, H. (2011). Tecnologias aumentam nossa capacidade de comunicação Retrieved 30 junho 2011, from <http://www1.folha.uol.com.br/tec/935540-tecnologias-aumentam-nossa-capacidade-de-comunicacao-diz-autor.shtml>
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Jones, C. S., B. (2011). The net generation and digital natives: implications for higher education Retrieved 16 dezembro 2011, from <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/net-generation-and-digital-natives>
- Jones, P. (2012). Pottermore e-book store sells '£3m in first month' Retrieved 13 junho 2012, from <http://www.thebookseller.com/news/pottermore-e-book-store-sells-%C2%A33m-first-month.html>
- Kanczak, A. (2006). Is There a Place for the Librarian in the Library of the 21st Century? *World library*, 16(1/2). Retrieved from http://www.worlib.org/vol16no1-2/kanczak_v16n1-2.shtml
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., . . . Chang, R. (2007). *The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings*. Paper presented at the ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007.
- Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.

Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.

Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., & Gray, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet.html>

Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and at school: context and continuity. *British Educational Research Journal*, 28(6), 751-771. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0141192022000019044>

Korat, O., & Or, T. (2010). How New Technology Influences Parent—child Interaction: The Case of e-book Reading. *First Language*, 30(2), 139-154.

Lakatos, E., & Marconi, M. (2008). *Técnicas de pesquisas planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dado*. São Paulo: Atlas.

Latour, B. (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist. *International Journal of Communication*, 5(2011), 796-810.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.

Le Deuff, O. (2010a). *The Library 2.0: origins of the concept, evolutions, perceptions and realities*. Paper presented at the VI Conferências do Cenáculo, Évora.

Le Deuff, O. (2010b). Résultats de l'enquête sur la bibliothèque 2.0, 5 maio 2010, from <http://www.culturedel.info>

Leer.es; leer para aprender nuevas alfabetizaciones; conclusiones. (2010). Paper presented at the II Congreso Nacional Leer.es; leer para aprender nuevas alfabetizaciones, Madrid. http://leer.es/files/2010/11/conclusiones_congreso.pdf

Leitão, P. (2010). Livros, leituras e redes sociais. In J. Calixto (Ed.), *Bibliotecas para a vida II*. Lisboa: CIDEHUS/UE.

Lemieux, V., & Ouimet, M. (2004). *Análise estrutural das redes sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*: Fondo de cultura económica México.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., & Reis, M. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lippincott, J. K. (2005). Net generation students and libraries Educating the Net Generation (Vol. 40, pp. 56-66): EDUCAUSE. Retrieved from www.educause.edu/educatingthenetgen/.

Lippincott, J. K. (2007). Student content creators: Convergence of literacies. *Educause Review*, 42(6), 16.

- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. *MATRIZES*, 4(2). Retrieved from http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/viewPDFInterstitial/265/pdf_221
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: A Review of the Research*. ERIC.
- Lozano, R. (2009). Yo leo, tú lees, él lee... Qué leemos?: El fomento de la lectura en la estrategia global de la biblioteca pública. *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, 81-102.
- Malheiro, A., & Ribeiro, F. (2011). *Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação*. Recife: Nectar.
- Mandelli, M. (2010). Jovens trocam livros por leitura digital. *Estadão*
- Maness, J. M. (2006). Library 2.0 theory: Web 2.0 and its implications for libraries. *Webology*, 3(2), 2006.
- Margaix Arnal, D. (2008). *Informe APEI sobre web social*: Gijón: APEI, Asociación Profesional de Especialistas en Información, 2008.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315>
- Martel, F. (2012). Não é recusando o livro digital que ficaremos mais fortes Retrieved 15 junho 2012, from <http://revistacult.uol.com.br/home/2012/05/%E2%80%9Cnao-e-recusando-o-livro-digital-que-ficaremos-mais-fortes%E2%80%9D/>
- Martins, M. (1994). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, M., & Sá, C. (2009). O manual escolar de Língua Portuguesa eo seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Exedra: Revista Científica*(1), 209-224.
- Massey, S., Weeks, A. C., & Druin, A. (2005). Initial findings from a three-year international case study exploring children's responses to literature in a digital library. *Library Trends*, 54.
- Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing research quarterly*, 26(4), 236-248.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*: Editora Nova Fronteira.
- Merlo-Vega, J. A. (2007). Las tecnologías de la participación en las bibliotecas. *Educación y biblioteca*.
- Millán, J. (2009). El lector en red. In OEI (Ed.), *Lecturas y bibliotecas escolares* (pp. 49-56). Madrid.
- Miller, P. (2005). Web 2.0: Building the new library. *Ariadne*, 45(30), 10.

Miskulin, R., Perez, G., Silva, M., Montezor, C., Santos, C., Toon, E., . . . Santana, P. (2006). Identificação e Análise das Dimensões que Permeiam a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de Professores. *Bolema: Mathematics Education Bulletin= Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 19(26).

Mominó, J. (2008). *La escuela en la sociedad red: internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Areal.

Morita, M. (2010). A revolução das mídias digitais e TVs por assinatura Administradores Retrieved 20 janeiro 2011, from <http://www.administradores.com.br/contato/>

Murley, D. (2008). What is all the fuss about library 2.0. *Law Libr. J.*, 100, 197.

Nasah, A., DaCosta, B., Kinsell, C., & Seok, S. (2010). The digital literacy debate: an investigation of digital propensity and information and communication technology. *Educational Technology Research and Development*, 58(5), 531-555. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/h108746p36443172/>

Nielsen, J. (2010). Children's Websites: Usability Issues in Designing for Kids. *Alertbox*.

O'Reilly, T. (2011). El creador del concepto 'Web 2.0' asegura que a pesar de su éxito 'está obsoleto'. *Elmundo*.

OberCom. (2010a). Nativos digitais portugueses; idade, experiência e esferas de utilização das TIC OBERCOM (Ed.) Retrieved from <http://www.obercom.pt/content/676.np3>

OberCom. (2010b). A Utilização de Internet em Portugal 2010 Retrieved from http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf

OberCom. (2012). Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012 Sociedade em Rede de 2012, OBERCOM (Ed.) Retrieved from <http://www.obercom.pt>

OCLC. (2006). *College student's perceptions of libraries and information resources: a report to the oclc membership*: Computer Library Center Online.

Oliveira, L. (1999). Globalização das redes de comunicação: uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais. *O futuro da Internet: estado da arte e tendências de evolução*, 53.

Onnela, J. P., & Reed-Tsochas, F. (2010). Spontaneous emergence of social influence in online systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(43), 18375-18380.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital; entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Peralta, M., & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. *Sísifo*(3), 77-86.

Pereira, D. J. (2010). *A atitude dos professores do 1º ciclo face ao computador portátil Magalhães*. Mestrado, Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14579>

Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura*. São Paulo: EDITORA 34.

Petit, M. (2009). *A Arte de Ler: ou como reistir a diversidade*: Editora 34.

Pew Research Center's Internet & American Life Project. (2012). The rise of e-reading Retrieved from <http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/The%20rise%20of%20e-reading%204.5.12.pdf>

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. (Universidade do Minho ed.). Braga.

Pinto, Z. (2003). Ler é Mais Importante que Estudar, from http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=21

Plummer-Morgan, S., & Neal-Shaw, L. (2009). Virtual Worlds for Kids—Good Fun, Good Educational Value. *MultiMedia & Internet@Schools*, 16. Retrieved from <http://www.internetatschools.com/Articles/Editorial/Features/Virtual-Worlds-for-Kidse28094Good-Fun2c-Good-Educational-Value-60010.aspx>

Ponte, C. (2011). *Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online*. Paper presented at the Literacia, Media e Cidadania. <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/522/503>

Ponte, C., & Vieira, N. (2008, 2007). *Crianças e Internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Paper presented at the 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Braga.

Portugal. (2008). Portal RBE: Rede de Bibliotecas Escolares - School Libraries Network Retrieved 20 abril 2010, from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/111>

Portugal. (2009a). Portal RBE: Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares RBE (Ed.) Retrieved from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/31.html>

Portugal. (2009b, 14 julho 2009). *Portaria n.º 756/2009*. Lisboa.

Portugal. (2010). Portal RBE: Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares Retrieved 20 março 2010, from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/31.html#2>

Portugal. ([2005?]). Apresentação do Plano Nacional de Leitura Retrieved 20 junho 2012, from <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=5>

Pozzebon, M., & Freitas, H. (1998). Pela aplicabilidade: com um maior rigor científico-dos estudos de caso em sistemas de informação. *Revista de Administração contemporânea*, 2(2), 143-170.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 6. Retrieved from <http://imet.csus.edu/imet10/280/docs/prensky.pdf>

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3), 1-9.

Primo, A. (2003). *Interação Mediada por Computador: A comunicação ea educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. doutor, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6959/000449573.pdf?sequence=1>

Principe, P. (2007, 5 maio 2009). Perfil dos blogues portugueses em Ciência da Informação, from <http://www.slideshare.net/pedroprincipe/>

Proença, J. (2011). *A presença das bibliotecas escolares na web ea promoção das literacias—relatos de boas práticas*. Paper presented at the Literacia, Media e Cidadania, BRaga. <http://www.lasics.uminho.pt/ojs../index.php/lmc/article/viewFile/468/439>

Proença, J. (2012). *Biblioteca escolar e Web 2.0: questões em torno de algumas práticas em implementação e perceção do impacto no trabalho da biblioteca*. Mestrado Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta, Lisboa. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2149>

Prole, A. (2011). Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura Retrieved 20 janeiro 2011, 38, from http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf

Putnam, R. (2001). *Bowling Alone*: Simon & Schuster.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*: Gradiva.

Rabaça, A. (2004). *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ramos-Curd, E. (2008). Web, bibliotecas y fomento de la lectura. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 1-40.

Ramos, M. (2011). *As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. Mestre em

Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035>

RBEP. (2010). Rede de Bibliotecas Escolares do Porto: Manifesto Retrieved 27 abril 2010, from <http://rbep.cm-porto.pt/rbep/quemsomos.asp>

Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Rede de Bibliotecas Escolares RBE. (2012). Rede de Bibliotecas Escolares - Formação Retrieved 20 março de 2012, from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/formacao/>

Ribeiro, A., Silva, J., Boff, E., & Viccari, R. (2011). *Dos Ambientes de Aprendizagem às Comunidades de Prática*. Paper presented at the 22º Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Aracajú. http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/SBIE-Trilha5/92919_1.pdf

Rinnovati, L. (2009). Exploration of the use of Library 2.0 and its role in the transformation of personalised services in Italian libraries, from <http://www.ifla2009satelliteflorence.it/meeting3/.../LauraRinnovati.pdf>

Rocha, M. (2000). *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: UNIJUÍ.

Rodríguez Palchevich, D. (2008). Los jóvenes blogueros como agentes evangelizadores de cultura entre sus pares. Una estrategia para la gestión cultural pública regional. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/14348/1/blog-cultura.pdf>

Rosa, C. (2006). *College student's perceptions of libraries and information resources: a report to the oclc membership*. Dublin: OCLC.

Roscello, F. (2004). Standards—Our Earliest History. . *Knowledge Quest*, 32, (4). Retrieved from http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/learningstandards/32n4_final_president.pdf.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., . . . Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 60, 290-310. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1733495>

Royce, J. (2004). *From literacy to information literacy: reading for understanding in the real world*. Paper presented at the 33rd Annual Conference of the IASL, Dublin.

Rudd, P. W., M. . (2010). Children and Young People's Views on Web 2.0 Technologies Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/publications/LWT01/>

Sánchez Burón, A., & Fernández Martín, M. P. (2010). Informe generación 2.0 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas: Madrid: Universidad Camilo José Cela. Departamento de Psicología.[Consultat el 13 de desembre de 2010 a: <http://www.escacc.cat/docroot/escacc/includes/elements/fitxers/1111/generacin2-0.pdf>].

Santos, B. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, v.1., para o senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.

Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). A Leitura em Portugal. *Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)*.

Santos, N., Lopes, A., & Rego, B. (2010). *A Prática partilhada na comunidade RBEP através da sua Plataforma*. Paper presented at the I Encontro @rcaComum Braga. <http://www.arcacomum.pt/>

Schlamp, G. (2011). There will come a day when European teachers will go to Brazil to learn how to create good school libraries. *Biblioo, cultura informacional*, 1, n. 6. Retrieved from <http://biblioo.com.br/gunter-schlamp-3/>

Segre, M., & Horellou-Lafarge, C. (2010). *Sociologia da leitura*. São Paulo: Atelie Editorial.

Selwyn, N. (2009). The digital native—myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61, 364-379. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1800799&show=abstract>

Seoane García, C. (2007). Blogs, los nuevos Colegios Invisibles. *Caderno BAD*, 1.

Seoane García, C. (2009a). A biblioteca 2.0 non é cuestión de poder, senón de querer, . Retrieved from http://www.blogdabiblio.es/ver_post.aspx?id_post=72.

Seoane García, C. (2009b). *La biblioteca 2.0: de la biblioteca expositiva a la biblioteca interactiva*. Paper presented at the Conferencia Internacional Bibliotecas para a Vida., Évora. http://www.evora.net/bpe/Actividades/Conferencia/Conf.Intern.2009/Conf_2009_Inicial.htm

Serasa Experian. (2011). A rede local: análise global da Experian destaca os países que ficam mais tempo conectados ao Facebook Retrieved 20 janeiro 2012, from http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2011/noticia_00622.htm

Shoniwa, P., & Hall, D. H. (2007). Library 2.0 and UK academic libraries: drivers and impacts. *New Review of Information Networking*, 13(2), 69-79.

Silva, A. M. (2010). Inclusão digital e Literacia informacional em Ciência da Informação. *Revista Prisma. Com*(7).

Smith, M. (1997). Participant observation and informal education', the encyclopaedia of informal education *Infed*.

Soares, M. (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. Evangelista, H. Brandão & M. O. Machado (Eds.), *E escolarização da leitura literária* Belo Horizonte: Autêntica.

Spiteri, L. (2009). *Social Cataloguing Sites: Features and Implications for Cataloguing Practice and the Public Library Catalogue*. Paper presented at the 64 th National Conference Canadian Library Association, Milão.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stephens, M. (2006a). Chapter 5: Wikis. *Library Technology Reports*, 42(4), 52-57.

Stephens, M. (2006b). *Web 2.0 & libraries: Best practices for social software*: ALA TechSource.

Stephens, M., & Collins, M. (2007). Web 2.0, library 2.0, and the hyperlinked library. *Serials Review*, 33(4), 253-256.

Stephens, W., & Valenza, J. (2012). Reding remixed. *Educational Leadershi*, 76.

Stewart, P. (2009). Facebook and virtual literature circle partnership in building a community of readers. *Knowledge Quest*, 37(4), 28-33.

Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7), 6.

Stričević, I. (2007). *Reading for Pleasure: What libraries for children and young adults owe to each child and young person and to the society as a whole*. Paper presented at the 73RD IFLA General Conference And Council,, Zagreb.
http://www.chenyetsenfoundation.org/file/speech_content_Ivanka.doc

Tapscott, D. (2010). *A Hora da Geração Digital*. Rio de Janeiro: AGIR.

Tedesco, J. (2006). *Educar na sociedade do conhecimento*. São Paulo: JM Editora.

Tfouni, L. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Thomas, A. (2005). Children online: learning in a virtual community of practice. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 27-38.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12).

- Thomson, J. (2011). Exploring Transliteracy: A TTW Guest Post by Jessica Thomson Retrieved 30 janeiro 2011, from <http://tametheweb.com/2011/01/27/exploring-transliteracy-a-ttw-guest-post-by-jessica-thomson/>
- Torres Vilatarsana, M. (2003). La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*(26), 77-82.
- UNESCO. (2001). Relatorio Mundial da UNESCO; investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural UNESCO (Ed.) Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>
- UNESCO. (2008). Understanding information literacy: A primer UNESCO (Ed.) Retrieved from <http://www.ifla.org/en/publications/understanding-information-literacy-a-primer>
- UNESCO. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vander Wal, T. (2005). Folksonomy definition and Wikipedia Retrieved 25 fevereiro 2010, from <http://www.venderwal.net/random/entrysel.php?blog=1750>
- Vazquez, J. (2010). Nuevos hábitos de lectura. Lectura en pantallas Retrieved 20 dezembro 2010, from <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3516/nuevos-habitos-de-lectura-lectura-enpantallas/>
- Vega Díaz, M. G., & Quijano Solis, Á. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 4, 93-103.
- Veiga, I. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese*: Ministério da Educação.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*: M.E. Sharpe.
- Wenger, E. (2007). All communities of practice need to find their 'spirit', which can be called their learning companionship. Retrieved 20 janeiro 2012, 2012, from <http://www.elearningeuropa.info/en/article/Etienne-Wenger%3A-%2526quot%3BAll-communities-of-practice-need-to-find-their-%2526%2523039%3Bspirit%2526%2523039%3B%2C-which-can-be-called-their-learn>
- Wenger, E. (2009). Communities of practice; a brief introduction. *Communities*, 22, 57.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*: Harvard Business Press.
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).
- WIKIPEDIA. (2010). School Library Retrieved 10 março, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/School_library

Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: an exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64(2), 145-160.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia.

Zilberman, R. (2000). *Fim do Livro, Fim dos Leitores?* : Editora SENAC São Paulo.

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro